



**FÁDUA IONARA ANDRADE DE ANDRADE**

**UMA PROPOSTA DE RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA:  
APROXIMAÇÃO ENTRE SINAES, LITERATURA E UNILASALLE**

CANOAS, 2016

FÁDUA IONARA ANDRADE DE ANDRADE

**UMA PROPOSTA DE RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA:  
APROXIMAÇÃO ENTRE SINAES, LITERATURA E UNILASALLE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Fossatti.

CANOAS, 2016

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A553u Andrade, Fádua Ionara Andrade de.  
Uma proposta de responsabilidade social universitária [manuscrito] : aproximação entre SINAES, literatura e Unilasalle / Fádua Ionara Andrade de Andrade – 2016.  
114 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2016.

“Orientação: Prof. Dr. Paulo Fossatti”.

1. Educação. 2. Gestão universitária. 3. Assistência ao egresso. 4. Avaliação institucional. I. Fossatti, Paulo. II. Título.

CDU: 378.4

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

FÁDUA IONARA ANDRADE DE ANDRADE

**UMA PROPOSTA DE RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA:  
APROXIMAÇÃO ENTRE SINAES, LITERATURA E UNILASALLE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado pela Banca Examinadora em 25 de novembro de 2016

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Paulo Fossatti (orientador)  
UNILASALLE CANOAS/RS

---

Prof. Dr. Cledes Antônio Casagrande  
UNILASALLE CANOAS/RS

---

Prof. Dr. Jardelino Menegat  
UNILASALLE NITERÓI/RJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Lourdes Borges  
UNILASALLE CANOAS/RS

---

Prof. Dr. Jackson Bentes  
UNILASALLE NITERÓI/RJ

Aos meus pais, Alexandre e Marlene. Sempre.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por mais essa oportunidade e por me conceder as condições necessárias para atendê-la. Um agradecimento especial ao interlocutor, Santo Antônio, ao qual direcionei rezas sempre que precisei de uma ajuda maior.

A meus pais, D. Marlene e Xandinho, que nunca se opuseram aos meus anseios, sendo meus eternos incentivadores, seja qual fosse a caminhada. A minha irmã, Michele, com a qual sempre posso contar com a torcida.

Ao Unilasalle Canoas, por depositar sua confiança tanto em meu trabalho como colaboradora, como em minha mais nova faceta de pesquisadora, além da imprescindível ajuda com concessão de bolsa parcial para o curso.

Ao meu orientador, Ir. Paulo Fossatti, por ter acreditado em meu tema, em minhas potencialidades e por me guiado nessa caminhada com profissionalismo.

À Cláudia Paim, mais que minha superior, uma amiga que sempre mostrou companheirismo e empatia nos momentos em que precisei de sua compreensão.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa, em especial a Ane e a Lu, pessoas nas quais também me vejo.

À colega de Núcleo de Inteligência Competitiva, Vanda, pela dedicação prestada ao Programa Diplomados e por todo apoio que sempre me deu. Também agradeço às colegas Karla e Sarita que foram os ouvidos aos meus relatos, ideias, dúvidas e desabafos.

A todos, meus sinceros *muchas gracias*.

Há necessidade de uma solidariedade concreta e vivenciada, de pessoa para pessoa, de grupos para pessoas, de pessoas para grupos. Existe em cada um e em todos, um potencial de solidariedade.

Edgar Morin (2013, p. 77).

## RESUMO

Esta dissertação apresenta pesquisa que tem como **Tema** a Responsabilidade Social Universitária (RSU) em Egressos do Unilasalle Canoas. O **Problema** de pesquisa é Como viabilizar o processo de gestão da responsabilidade social no contexto universitário? Tem por **Objetivo Geral** analisar a viabilidade da construção de um painel de indicadores de avaliação da RSU a partir do acompanhamento de egressos do Unilasalle Canoas. Quanto ao **Método** o estudo se caracteriza por uma abordagem quanti-qualitativa, de natureza exploratória. Quanto ao procedimento técnico trata-se de uma pesquisa documental, que conta com análise de documentos institucionais do Unilasalle, em especial os Relatórios da Pesquisa Diplomados (estudo quantitativo) e do Painel Diplomados (estudo qualitativo realizado por meio de grupos focais). Em relação à **Técnica de análise**, foi utilizada predominantemente a análise de conteúdo, conforme orienta Bardin (2009), sendo que para os dados quantitativos utilizou-se de estatística descritiva. Os **Resultados** possibilitaram a identificação de 5 categorias concernentes à RSU, a saber: 1) Conceito de responsabilidade social; 2) Forma de atuação responsável; 3) Construção da responsabilidade social; 4) Papel do Unilasalle; e 5) Consolidação da RSU no Unilasalle. A partir das considerações das categorias identificadas, é possível afirmar que a RSU, a partir de uma visão de gestão, apresenta-se como viável às instituições de ensino superior.

Palavras-chave: Gestão universitária. Responsabilidade social universitária. Egressos. Avaliação institucional. SINAES. Unilasalle.

## ABSTRACT

This dissertation presents a research which has as main **theme** the university social responsibility (USR) over graduates from Unilasalle/Canoas. The **problem** of the research is: what's the viability of the social responsibility manage process in the context of the university? It has as **general objective** analyze the viability of construction of a panel of indicators of the USR evaluation, starting from the accompaniment of La Salle/Canoas graduates. The **method** used for the investigation is characterized by a quality-quantity, exploratory descriptive approach. The technical procedure is a documental research that counts with institutional documents analyses, in special the Graduated Research Report (quantifying study) and the Graduated Panel (qualitative study made by focalized groups). Regarding the **Technique of analysis**, content analysis was predominantly used, according to Bardin (2009), and for the quantitative data, descriptive statistics. The **results** enabled the identification of five categories concerned to USR: 1) Social Responsibility concept, 2) Ways of responsible action, 3) Social Responsibility construction, 4) Unilasalle's role, 5) Unilasalle's consolidation of the USR. Starting from the considerations of identified categories, it was possible to affirm that the USR, in a managing perspective, presents itself as viable to the Higher Education institutions.

Key-words: University manager. University social responsibility. Graduates. Institutional evaluation. SINAES. Unilasalle.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

- AUSJAL: Asociación de Universidades Jesuitas de Latinoamerica.
- Capes: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- Censup: Censo da Educação Superior.
- CF: Constituição Federal Brasileira de 1988.
- CNE/CSE: Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação
- CIS: Clínicas Integradas da Saúde.
- ES: Educação Superior.
- ICES: Instituições Comunitárias de Ensino Superior.
- IES: Instituição de Ensino Superior.
- ISO: *International Organization for Standardization* (Organização Internacional de Normalização).
- LDB: Lei de Diretrizes e Bases.
- LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais.
- MBA: *Master business administration*
- MEC: Ministério da Educação.
- NIC: Núcleo de Inteligência Competitiva.
- NPJ: Núcleo de Prática Jurídica.
- ONU: Organizações das Nações Unidas.
- PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional.
- PPCs: Projetos Pedagógicos dos Cursos.
- PPI: Projeto Pedagógico Institucional.
- RC: Regras Comuns dos Irmãos das Escolas Cristãs.
- RSU: Responsabilidade social universitária.
- SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.
- UNATI: Universidade Aberta da Terceira Idade.
- UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
- UNILASALLE: Centro Universitário La Salle – Canoas/RS.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1.1 Problema</b> .....	<b>16</b>
<b>1.2 Objetivo geral</b> .....	<b>16</b>
<b>1.3 Objetivos específicos</b> .....	<b>17</b>
<b>1.4 Justificativas</b> .....	<b>17</b>
<i>1.4.1 Pessoal</i> .....	17
<i>1.4.2 Profissional</i> .....	18
<i>1.4.3 Social</i> .....	18
<i>1.4.4 Educacional</i> .....	19
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>21</b>
<b>2.1 A função social da universidade</b> .....	<b>21</b>
<b>2.2 Responsabilidade social universitária (RSU)</b> .....	<b>24</b>
<i>2.2.1 Responsabilidade social: orientação legal e SINAES</i> .....	24
<i>2.2.2 Levantamento bibliográfico sobre RSU</i> .....	29
<i>2.2.3 Contribuições da literatura atual ao conceito de RSU</i> .....	32
<i>2.2.4 Educação lassalista e responsabilidade social</i> .....	41
<i>2.2.5 Gestão do impacto educativo da RSU</i> .....	46
<i>2.2.6 Responsabilidade social para o Unilasalle</i> .....	50
<i>2.2.7 Abordagens de RSU: quadro comparativo</i> .....	52
<b>2.3 O acompanhamento de egressos pelas IES brasileiras</b> .....	<b>56</b>
<b>3 ABORDAGEM METODOLÓGICA</b> .....	<b>59</b>
<b>3.1 Caracterização do estudo</b> .....	<b>59</b>
<b>3.2 Unidade de pesquisa</b> .....	<b>60</b>
<b>3.3 Coleta de dados</b> .....	<b>61</b>
<b>3.4 Caracterização dos sujeitos de pesquisa</b> .....	<b>63</b>
<b>3.5 Procedimentos de análise dos dados</b> .....	<b>65</b>
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>67</b>
<b>4.1 Categorias de análise</b> .....	<b>67</b>
<i>4.1.1 Conceito de responsabilidade social</i> .....	68
4.1.1.1 Assistencialismo .....	69
4.1.1.2 Exercício da cidadania.....	70

4.1.1.3 Socialização de saberes .....	71
4.1.1.4 Desenvolvimento social e sustentável .....	72
4.1.2 <i>Formas de atuação socialmente responsável</i> .....	73
4.1.2.1 Pessoal .....	73
4.1.2.2 Institucional .....	75
4.1.3 <i>Construção da responsabilidade social</i> .....	77
4.1.3.1 Familiar.....	78
4.1.3.2 Experiência universitária .....	79
4.1.4 <i>Papel do Unilasalle</i> .....	83
4.1.4.1 Atividades complementares.....	83
4.1.4.2 Setor Pastoral.....	86
4.1.5 <i>Consolidação da RSU no Unilasalle</i> .....	88
4.1.5.1 Estratégias e ações .....	89
4.1.5.2 Divulgação.....	91
<b>4.2 Discussão a partir dos objetivos específicos da pesquisa .....</b>	<b>92</b>
4.2.1 <i>Analisar as abordagens de RSU na triangulação: SINAES, Proposta Educativa Lassalista e Literatura</i> .....	92
4.2.2 <i>Identificar indicadores de RSU nas abordagens do SINAES, Proposta Educativa Lassalista e Literatura</i> .....	94
4.2.3 <i>Elaborar quadro comparativo de indicadores de RSU entre as abordagens do SINAES, Proposta Educativa Lassalista e Literatura</i> .....	95
4.2.4 <i>Apresentar uma proposta de indicadores para avaliação da RSU</i> .....	96
<b>4.3 Discussão a partir do objetivo geral da pesquisa.....</b>	<b>98</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE 1 – AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS DO UNILASALLE. ....</b>	<b>114</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde as primeiras instituições surgidas no século XII, as universidades<sup>1</sup> detêm determinado papel na sociedade. A instituição nasceu com caráter elitista, restrita a poucos, tanto que, primordialmente, a comunidade acadêmica composta por alunos e mestres possuía privilégios, entre os quais, o tratamento diferenciado em caso de julgamento (BOHRER et al, 2008). Segundo os autores, o papel das universidades foi se transformando, indo além da difusão de conhecimentos, já que, segundo Danesi e Siqueira (2014), o foco inicial das universidades era o do ensino, com a transmissão de saberes.

Segundo Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013) a universidade brasileira iniciou em 1808, com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, ainda colônia, e consequente fundação das primeiras instituições: a Escola de Cirurgia da Bahia (atual Universidade Federal da Bahia) e a Escola de Anatomia, Cirurgia e Medicina (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro). Com pouco mais de duzentos anos de existência, portanto, hoje a universidade brasileira encontra-se em um ambiente cada vez mais dinâmico e competitivo.

Do total das IES brasileiras, 2070 são instituições privadas, que atendem a 75% dos universitários, conforme os dados do Censup (BRASIL, 2015). Em 2012, conforme dados do Censup (BRASIL, 2013), as IES privadas geraram cerca de R\$ 174 bilhões em receita, confirmando o acirramento da concorrência no setor, que hoje convive com práticas de mercado como o estabelecimento de grupos empresariais, fusões, aquisições e participação de capital estrangeiro. Não obstante, já em 2013 a legislação brasileira passa a entender as IES também a partir da finalidade de sua arrecadação, culminando com o reconhecimento das Instituições Comunitárias de Ensino Superior, assunto que será retomado adiante.

Tais transformações mudaram a realidade das IES brasileiras. Esse movimento acaba por incentivar a profissionalização da gestão universitária a partir da adoção de processos que contribuem para a perenidade das organizações. Além disso, a rápida expansão do setor ocorrida nos últimos anos também trouxe ao segmento, instituições com modelos de educação restritos à formação profissional e/ou comprometidas com o baixo custo (DANESI; SIQUEIRA, 2014).

Diante esse cenário, portanto, não se deve perder de vista a qualidade dos serviços prestados, refletido diretamente na formação do aluno. Mas como se pode considerar uma

---

<sup>1</sup> Destaca-se que as IES brasileiras são classificadas como faculdades, centros universitários e universidades, de acordo com seu porte e característica da oferta acadêmica. No entanto, esse projeto pesquisa adotará o termo “universidade” para toda IES, independente de seu *status*, visto que essa denominação facilita o entendimento e é a mais adotada em estudos que abordam o Ensino Superior.

educação de qualidade? Como defini-la? É possível recorrer ao entendimento de algumas entidades para clarificar essas questões. Para a Organização das Nações Unidas, para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (2010), educação de qualidade tem a ver com as políticas públicas direcionadas à educação, com comprometimento das instituições e com a formação de professores. Essa é uma visão ampla que engloba aspectos fundamentais para a prática da educação.

Além disso, a UNESCO incentiva a educação ao longo da vida a partir do entendimento de que as experiências educacionais vividas pelas pessoas estejam baseadas em quatro pilares, que são: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e, aprender a ser (UNESCO, 2010). Os pilares levam em conta questões culturais, de significado à prática e aprendizagem, de respeito aos demais e de construção da autonomia.

Já a Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF) (2004), determina que a educação deva visar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho,” conforme redação dada pelo Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto; Seção I – Da Educação, artigo 205. Apresenta-se, também, o entendimento sobre educação de qualidade a partir da visão Lassalista.

A Proposta Educativa Lassalista está ancorada nos princípios do fundador das Escolas Cristãs, São João Batista de La Salle, patrono dos educadores e reconhecido como o pioneiro na formação de professores (SAVIANI, 2009).

No entanto, dentre as características discutidas, está a que diz respeito à formação cidadã e socialmente responsável do alunado, atribuindo à universidade também o papel de influenciar as pessoas a uma postura mais engajada socialmente, sem perder de vista a formação técnica necessária para postular uma vaga no mercado de trabalho, como acreditam Vallaeys (2014), Pinto (2008; 2013) e Ashley, Ferreira e Reis (2006).

Outro aspecto que corrobora para essa concepção de formação é o fato de o Ministério da Educação (MEC) inserir nas dimensões avaliativas do Instrumento de Avaliação Institucional Externa<sup>2</sup> em vigor desde fevereiro de 2014, um indicador específico que trata da verificação da atuação dos egressos no ambiente socioeconômico, visando à compreensão dessa sob os princípios de cidadania, responsabilidade social e atuação regional. O indicador em questão é o 12º do eixo três, e apresenta-se a seguir transcrito:

---

<sup>2</sup> Instrumento subsidia os atos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior e a transformação da organização acadêmica de faculdade para centro universitário e deste para universidade, por meio da avaliação de indicadores concebidos a partir das dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O SINAES possui respaldo legal a partir do inciso VIII, artigo 8º, do capítulo IV da Lei 9394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

3.12 Atuação dos egressos da IES no ambiente socioeconômico: Quando as ações previstas/implantadas pela IES para verificação do egresso em relação à sua atuação profissional é excelente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: responsabilidade social e cidadania onde a IES está inserida, empregabilidade, preparação para o mundo do trabalho, relação com entidades de classe e empresas do setor. (BRASIL, 2014, p.17)

Até 2013 o instrumento previa a avaliação da responsabilidade social da instituição, sem particularizar essa dimensão em outros indicadores. Havia um detalhamento específico em relação à atuação dos egressos que buscava verificar se as IES possuíam uma política de relacionamento com esse público, no sentido de manutenção de laços e obtenção de informações como empregabilidade e renda. No entanto, o indicador não incluía as questões relacionadas à cidadania e à responsabilidade social do egresso, o que passa a ser avaliado no instrumento atual.

Portanto, as instituições que serão submetidas à avaliação precisam adotar políticas que visem à verificação da atuação socioeconômica de seus egressos, incluindo essas às práticas de gestão já desenvolvidas. Todavia, se faz necessário destacar que o acompanhamento sistemático de egressos ainda não é uma prática comum nas IES – conforme é possível perceber por meio de pesquisa realizada em repositórios de periódicos científicos e cujas considerações serão apresentadas no item 2.4 da presente dissertação.

Considerando, portanto, o que passa a ser orientado pelo MEC em relação ao acompanhamento de egressos (também sob os aspectos de responsabilidade social) e transitando pela discussão sobre a função social da universidade, é que se chega ao tema desta dissertação: a responsabilidade social universitária (RSU).

A pesquisa abordará os conceitos de RSU a partir de três principais fontes: 1) a base legal, definida pelo SINAES; 2) as produções acadêmicas que abordam o tema, onde se identifica como principais autores Valleys (2014) Morosini (2015), Pinto (2013) e Calderón (2006), cujas considerações contribuem para construção do arcabouço conceitual desta dissertação e; 3) a Proposta Educativa Lassalista.

Florescem a partir dos estudos, reflexões acerca da RSU que indicam a existência de mais de uma abordagem do tema. Logo, se busca a compreensão de tais abordagens de forma a clarificar o conceito de RSU, mas também se propõe a ampliá-lo à luz da Proposta Educativa Lassalista, além de buscar a elaboração de um entendimento prático com vistas à gestão da RSU nas IES. É a partir do entrelaçamento das abordagens com os desafios práticos encontrados na gestão do ensino superior que se define o problema norteador da pesquisa,

descrito a partir da **questão**: considerando as demandas do governo federal, no âmbito do SINAES, presentes no Instrumento de Avaliação Institucional Externa que subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica, de 2014, como viabilizar o processo de gestão da responsabilidade social no contexto universitário?

A busca pela resposta à questão será apoiada por pesquisa documental cujo *corpus* constitui-se por artigos científicos, já abordados no capítulo 2, e documentos institucionais do Centro Universitário La Salle (Unilasalle), unidade de estudo desta dissertação, em especial os Relatórios da Pesquisa Diplomados (estudo quantitativo) e as Atas do Painel Diplomados (estudo qualitativo realizado por meio de grupos focais).

As etapas da pesquisa têm por finalidade compreender como a IES busca atender as premissas do Instrumento de Avaliação Institucional Externa em relação aos meios para a verificação da atuação socioeconômica dos egressos de cursos de graduação, “considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: responsabilidade social e cidadania onde a IES está inserida” (BRASIL, 2014, p. 17), além de buscar atingir os objetivos propostos na presente dissertação.

Precede à apresentação da unidade de estudo, breve explicação sobre as categorias nas quais se enquadram as IES brasileiras, que podem ser:

- a) públicas: são as instituições sob a administração do Estado, ou seja, são mantidas pelo Poder Público Federal, Estadual ou Municipal. As instituições públicas devem manter gratuidade tanto de matrícula quanto de mensalidades, conforme Lei nº 9394 de 20 de dezembro 1996.
- b) privadas: são instituições criadas, mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e que possuem fins lucrativos (BRASIL, 1996).
- c) comunitárias (consideradas públicas não estatais). As Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES) são organizações sem fins lucrativos (associações ou fundações) de direito privado, que possuem patrimônio pertencente à sociedade civil ou ao poder público, não distribuem sua renda e aplicam integralmente os recursos obtidos nas suas atividades, além de desenvolverem permanentemente ações sociais, conforme Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013. As ICES têm entre suas características a formação integral, compreendendo a preparação para a carreira profissional e a formação cidadã de seus alunos.

Das organizações administrativas das IES no Brasil acima citadas, o Unilasalle pertence às Comunitárias. A ICES em questão está localizada no município de Canoas e possui em suas concepções pedagógicas a Proposta Educativa Lassalista, comprometida com o desenvolvimento integral de seus alunos. Dessa forma, o Unilasalle oferece aos acadêmicos, oportunidades de voluntariado para a prática de responsabilidade social.

O compromisso com a responsabilidade social da Instituição está expresso em seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2016 -2020 (PDI) (UNILASALLE, 2016a) e se constitui em práticas e projetos sociais que englobam tanto comunidade interna quanto comunidade externa. O PDI do Unilasalle encontra-se entre os documentos que serão analisados no decorrer da pesquisa.

Já no tocante ao relacionamento com egressos, a referida ICES possui política de acompanhamento de diplomados, trabalho composto por estudos sistemáticos, com abordagens quantitativas e qualitativas, que resultam no perfil dos egressos da graduação e em conteúdo utilizado para a avaliação de mudanças nos serviços prestados. Considerando tais práticas, pretende-se verificar o desenvolvimento dos processos e os resultados dos mesmos sob os aspectos da responsabilidade social.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram definidos objetivos: geral e específicos, listados a seguir. Também se faz necessário resgatar as bases conceituais envolvidas na questão, que contará com revisão bibliográfica, conteúdo que corresponde ao item 2 desta dissertação. O item 3 detalha o processo metodológico utilizado no desenvolvimento da pesquisa.

## **1.1 Problema**

Considerando as demandas do governo federal, no âmbito do SINAES, presentes no Instrumento de Avaliação Institucional Externa que Subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica, de 2014 coloca-se o problema: Como viabilizar o processo de gestão da responsabilidade social no contexto universitário?

## **1.2 Objetivo geral**

Analisar a viabilidade da construção de um painel de indicadores de avaliação da RSU a partir do acompanhamento de egressos do Unilasalle Canoas.

### 1.3 Objetivos específicos

- Analisar as abordagens de RSU na triangulação: SINAES, Proposta Educativa Lassalista e Literatura;
- Identificar indicadores de RSU nas abordagens do SINAES, Proposta Educativa Lassalista e Literatura;
- Elaborar quadro comparativo de indicadores de RSU entre as abordagens do SINAES, Proposta Educativa Lassalista e Literatura;
- Apresentar uma proposta de indicadores para avaliação da RSU.

### 1.4 Justificativas

#### *1.4.1 Pessoal*

Nasci em Uruguaiana, cidade do oeste do Rio Grande do Sul, local comumente relacionado a costumes conservadores e pouco vanguardistas. Contrariando esse senso comum, cresci em uma família que me ensinou desde cedo, a mim e minha irmã, de forma simples e natural, sobre diferenças e diversidades, sobre a importância dos ecossistemas e respeito a todas as formas de vida, além do incentivo a hábitos sustentáveis – que vim saber da nomenclatura somente na adolescência, mas que já fazia na prática. Além disso, meus pais jamais nos censuraram à leitura e à descoberta, nos incentivando sempre à busca pelo conhecimento e fazendo dessa busca algo extremamente prazeroso. E dessa forma me tornei multidisciplinar, característica que me fez optar pela Administração como curso superior, juntamente com a crença de que as organizações podem e devem agir de forma proativa para a superação de problemas que atingem a todos, desde cenários de desigualdade social até questões climáticas planetárias. Essa foi a razão de o tema de minha monografia ser a atuação das empresas sustentáveis, também denominadas como empresas verdes.

Seguindo os valores desenvolvidos e incentivados pelo ambiente familiar, dei continuidade a minha formação acadêmica realizando a especialização em Planejamento Ambiental, oportunidade que favoreceu o desenvolvimento de um olhar holístico, aproximou ainda mais os temas de gestão e sustentabilidade, mas que, principalmente, despertou em mim mais um interesse: a educação. Na ocasião de minha primeira especialização, realizei um estudo de caso de um programa de educação ambiental organizacional e tive meus primeiros

contatos com os conceitos e abordagens que envolvem a educação, sinalizando para um mundo além do admirável ofício de ser professor.

Segui minha trajetória acadêmica realizando uma especialização na modalidade *master business administration* (MBA) em Gerenciamento de Projetos, simultaneamente aos meus preparativos para ingresso no Mestrado em Educação, que ingressei como aluna regular em 2015 e no qual mantenho como linha norteadora aqueles valores transmitidos pelos meus pais e que também explicam a opção pelo tema de minha pesquisa.

#### *1.4.2 Profissional*

Sou funcionária integrante do corpo técnico-administrativo do Unilasalle. Fui admitida em 2010, e retornava ao piso centenário após os anos que me separavam do Ensino Médio, realizado no Colégio La Salle, localizado no mesmo complexo educacional. Feliz com meu novo desafio, que escolhi entre outras ofertas de emprego justamente pelo fato de estar no meio universitário, vulnerável, portanto, às inquietações e oportunidades que brotam nesse meio.

A dedicação que imprimi em minhas funções deu-me a oportunidade de assumir o Núcleo de Inteligência Competitiva (NIC) e assim, ficar mais próxima às questões estratégicas da Instituição. E por esse trabalho fui agraciada com uma bolsa integral para o MBA em Gerenciamento de Projetos, tamanho acolhimento que recebi do Unilasalle. Atualmente, me envolvo em diversos projetos da Instituição, entre os quais o processo que visa à mudança de categoria administrativa, de Centro Universitário para Universidade. E foi nesse processo que passei a me aprofundar com as questões relativas ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação (SINAES), em especial, aos itens constantes no Instrumento de Avaliação Institucional Externa, já que sou responsável pelas ações que devem dar subsídios ao indicador relativo ao acompanhamento de egressos. Essa atribuição me foi designada ao passo que no NIC já realizava pesquisas relativas a esse público. Dessa forma, o alcance do estudo foi ampliado, tendo, portanto, relação direta com minha pesquisa.

#### *1.4.3 Social*

Segundo Carbonari (2011), o tema da responsabilidade social é um dever dos profissionais que atuam em setores que estão envolvidos diretamente com o desenvolvimento

social. Para ilustrar o porquê de a responsabilidade social ser um dever, a autora cita a frustração do não alcance em relação aos objetivos básicos da Declaração do Milênio<sup>3</sup>, que por ser um documento global, implicaria no engajamento de cada um de nós. Acredito que cada esforço realizado com o carinho e atenção necessária contribuem para enfrentar problemas que são comuns ao globo. Dessa forma, vejo minha pesquisa capaz de contribuir para o desenvolvimento social, uma vez que, além das discussões teóricas, traz propostas para a prática da gestão da RSU. Nesse tocante, a pesquisa vai além do desejo por uma formação acadêmica, pois nasce de um propósito de serviço, aproximando-se do que Vallaeys (2014) acredita ser uma das formas de expressão da própria RSU, conforme será abordado no decorrer do trabalho.

Brandão (2014, p.14), ao discutir a pesquisa em educação, cita o aumento do volume das produções na área, mas que antes de ver a prática da pesquisa como utilidade instrumental, toda e qualquer pesquisa “deve desaguar em uma das muitas dimensões de uma ação social e, entre elas, de uma educação vivida e pensada como uma experiência socialmente perene e pessoalmente permanente.” Ainda, conforme Brandão, uma pesquisa deve provocar o diálogo e, a razão de ser do processo investigatório está na integração dos saberes. Ao considerar o âmago de minha pesquisa, percebo que a mesma se aproxima do que se espera em relação ao social, ao deixar vulnerável o tema ao debate, ao amadurecimento e à melhoria da prática.

#### *1.4.4 Educacional*

Segundo Brandão (2014, p.14), “somente é humano o que é imprevisível. Assim, toda a educação humaniza pensa, pesquisa e opera sobre as suas incertezas a respeito, não tanto dos seus princípios, mas do destino daqueles de quem educa.” O autor faz tal afirmação, pois acredita que a educação é uma prática social que pode influenciar de maneira positiva a vida de seus atores. Ele também acredita que a educação está firmada nos processos humanos de interação e visa desenvolver pessoas livres, criativas e conscientes em relação a seus atos e consequências desses.

O sentido proposto por Brandão (2014) vem ao encontro do que irá gerar em um aluno motivos para atuar de maneira socialmente responsável. A presente pesquisa traz

---

<sup>3</sup> Documento firmado em setembro de 2000 por 191 nações, durante encontro da Organização das Nações Unidas (ONU), que visa o compromisso ao combate à extrema pobreza e outros males da sociedade. Esta promessa foi expressa em 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) que deveriam ter sido alcançados até 2015.

considerações oriundas de estudos com egressos da graduação. No entanto, um profissional consciente de sua relevância social começa a ser formado ainda nos bancos da universidade. Por isso, abordar o que Vallaeys (2014) denomina impactos educativos da RSU, ancora a justificativa de uma pesquisa sobre o tema. Ao ampliar o debate da RSU, também é possível ampliar o debate das práticas pedagógicas e sua efetividade.

Outro enfoque importante que aponto é a contribuição para o aprimoramento da gestão universitária. Nesse aspecto, a proposta da presente dissertação converge com a linha de pesquisa de Gestão, Educação e Políticas Públicas do Mestrado Acadêmico em Educação do Unilasalle, do qual sou discente. Para Carbonari (2011), a responsabilidade social das IES tem a ver com a missão e valores da cultura organizacional, e, portanto, deve estar inserida nos processos e objetivos de gestão.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O capítulo ora apresentado lança luz aos principais conceitos e questões que envolvem a responsabilidade social e sua relação com egressos de universidades. Contribui para o desenvolvimento do capítulo: breve retomada da discussão sobre a função social da universidade; pesquisa em periódicos científicos sobre o tema em questão; abordagem da legislação concernente e; a particularização da filosofia de responsabilidade social que será adotada nesta dissertação – nesse caso, a relacionada à Proposta Educativa Lassalista.

### 2.1 A função social da universidade

Garcia Amilburu (2012) acredita que os movimentos de mercado das últimas décadas que levaram as universidades a adotar uma postura mais competitiva contribuíram para deixá-las muito parecidas com empresas mercantis. No entanto, destaca que, mesmo sob a desconfiança de alguns que acreditam na morte da universidade, essa instituição já supera nove séculos de existência, justamente, devido à capacidade de se adaptar às mudanças. Assim, a autora vê no questionamento do modelo atual de universidade uma oportunidade para a instituição repensar seu papel. Das afirmações de Garcia Amilburu, chega-se a uma reflexão com registros de pouco mais de trinta anos, recebendo mais atenção na última década. Trata-se do debate sobre a função social da universidade.

Em linhas gerais, as publicações que debatem a função social da universidade a enxergam como uma característica das IES em relação à contribuição na resolução de problemas sociais e no bem estar da sociedade (CARDOSO, 1981; BUARQUE, 1994; PINTO, 2008). Em breve resgate histórico, retrocede-se a 1981, época em que apenas 1% dos brasileiros frequentava o Ensino Superior, como cita Cardoso (1981). O autor afirma que admissão ao ambiente universitário pressupõe certo desenvolvimento cognitivo e que por isso, dificilmente será de alcance a todos e, assim sendo, estes poucos deveriam servir ao bem comum. Para o autor, aquele admitido na universidade, além de intelecto, deveria possuir “uma comprovada vontade de trabalhar para si e para a sociedade” (CARDOSO, 1981, p.101), e critica duramente quem escolhe uma profissão pensando tão somente nos montantes financeiros que esta pode gerar.

Referindo-se à universidade, o autor conclui “esta é a sua função social: dar de volta à massa o que produziu dentro de seus muros. Retribuir com justiça os privilégios recebidos.

Servir ao bem comum como toda empresa deveria fazer” (CARDOSO, 1981, p. 126). Deve-se levar em conta que o pensamento de Cardoso está apoiado em um contexto histórico onde o ingresso na ES era restrito e que se refere às IES públicas – por isso ele afirma a necessidade de retorno. Mesmo assim, suas considerações ajudam a compreender como se deu a formação do debate em relação à função social da universidade.

Nos primeiros anos da década de 1990, Buarque (1994) acredita que as universidades devem contribuir para o fortalecimento da sociedade. Para ilustrar seu ponto de vista, destaca que nos países europeus e também nos Estados Unidos da América (EUA) a educação superior é reconhecida como agente de mudanças e as universidades devem ser parceiras no desenvolvimento econômico e social, a partir do desenvolvimento de pesquisas e pela qualidade do egresso entregues ao mercado.

Buarque (1994) acredita que o Brasil é carente de projetos universitários voltados para o desenvolvimento, em especial aqueles que dizem respeito às demandas sociais. O autor também comenta sobre a tendência de os acadêmicos, depois de formados, buscarem antes de tudo atender à elite econômica, demonstrando falta de compromisso ou interesse pelas carências que afetam boa parte da população, fato que denomina “injustiça da universidade” (BUARQUE, 1994, p.117). Nesse sentido, Bomfim (2000) afirma que:

O ensino de 3º grau não é muito discutido, porque há uma tendência em pensar nele como mais ou menos intocável. É mais frequente discutirmos a metodologia e ensino ou processo de aprendizagem no Ensino Fundamental e, muito raramente, questionarmos como estamos formando estudantes que serão profissionais e que atuarão no mundo, principalmente sabendo-se da importância do alcance de uma postura ética e compromissada com a realidade social por parte deles. (BOMFIM, 2000 p. 71).

Ao traçar as tendências para a educação superior do século XXI, Morosoni (2009) vê entre as perspectivas de qualidade para a educação, o compromisso de desenvolvimento humano e social, indo ao encontro do que Garcia Amilburu (2012) acredita ser uma mudança no jeito de entender e fazer universidade. Para Ojeda Ortiz (2013), as IES devem ser percebidas como parte da sociedade, em um contexto integrado onde as ações do meio acadêmico estejam baseadas em um compromisso social contínuo e efetivo.

Há, no entanto, outros entendimentos sobre a função social da universidade, reduzindo-a a atividade de habilitar profissionalmente as pessoas de modo que essas sejam absorvidas pelo mercado e, assim, garantir o desenvolvimento por meio do que se espera do modelo macroeconômico de fatores produtivos – a função social da IES, nesse caso, seria de legitimar a formação técnica profissional (PINTO, 2008).

Já Carbonari (2011) propõe o entendimento da função social da universidade a partir da missão de cada IES. A autora reconhece que a legislação da ES traz diretrizes sociais comuns a cada instituição, mas que a escolha da intensidade do engajamento depende do que está definido na missão das instituições.

Outro aspecto importante que influencia na reflexão sobre a função social da universidade, é o fato de que instituições não acadêmicas já fazem o papel de formação. Conforme Almeida Filho (2007), ao defender o modelo de Universidade Nova no Brasil, reconhece que as corporações e outras instituições empregadoras (inclusive de natureza pública) “retreinam” os profissionais egressos das universidades, como se a etapa do Ensino Superior fosse mera habilitação e não formação profissional.

No entanto, quando as empresas treinam seus funcionários, elas os direcionam a seus interesses. É um ensinar parcial, que não pretende mais nada além da instrução conforme as necessidades operacionais e valores organizacionais. Dessa forma, outras instituições até formam, porém, sem propiciar espaço à criticidade, à confrontação, à dúvida e a busca por novas respostas. Essa é uma das diferenças entre a universidade e outros entes “formadores”, e que pode ser, também, um espaço de formação cidadã com vistas ao desenvolvimento social.

Nesse sentido, a função social da universidade permanece um debate vivo e importante na atualidade, sendo compreendida como o ensino que extrapola as questões técnicas. Conforme Cardoso (1981, p. 112):

Universidade deveria significar a unidade do saber, integrando a filosofia, as ciências, as artes e as técnicas, para melhor atender a um único objetivo: entender o homem para servi-lo melhor, tanto como pessoa livre, quanto como sociedade pacífica.

Todo o resto é uma corrida individualista em busca de um diploma, de um nome, de um título e de uma situação econômica ou intelectual privilegiada. (CARDOSO, 1981, p. 112)

A partir dessas reflexões, é possível abordar outro conceito, que contribui para a melhor compreensão da função social da universidade e que possui reconhecimento, inclusive na legislação que orienta o ensino superior brasileiro: o conceito de Responsabilidade Social Universitária (RSU) e que será abordado no próximo item.

## 2.2 Responsabilidade social universitária (RSU)

Ao se discutir RSU, as falas provêm de diversos contextos e pode-se afirmar que há mais de uma abordagem, inclusive aquela relativa aos aspectos legais estabelecidos pelo SINAES. No presente tópico, tais abordagens serão apresentadas no intuito de dimensionar a importância do tema para a gestão universitária. A seguir, contemplar-se-á o conceito de RSU na visão do SINAES. Após, serão apresentadas as considerações acerca de RSU presentes nas produções acadêmicas oriundas de buscas a periódicos científicos. O tópico terá continuidade com as considerações sobre RSU à luz da filosofia Lassalista. Por fim, será apresentado um quadro comparativo que resumirá os principais aspectos e ilustrará as aproximações e distanciamentos entre as abordagens estudadas.

### 2.2.1 Responsabilidade social: orientação legal e SINAES

O Estado brasileiro ainda não dispõe de dispositivo legal com foco específico na responsabilidade social. No entanto, é possível identificar na legislação princípios inerentes ao tema, e que podem ser compreendidos como uma orientação legal à responsabilidade social.

Na CF, por exemplo, no que se refere aos Princípios Fundamentais, destaca-se, no art. 1º, inc. II, III, e IV: a cidadania; a dignidade da pessoa humana; e os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, respectivamente. O conteúdo do art. 3º da Carta Magna, no entanto, parece aproximar-se mais aos propósitos da prática da responsabilidade social, conforme redação a seguir:

**Art. 3º** Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:  
I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;  
II – garantir o desenvolvimento nacional;  
III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;  
IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988, p. 13)

Tais princípios regem os dispositivos legais infraconstitucionais, bem como políticas públicas. Nesse sentido, enquadra-se nessa orientação legal a Consolidação das Leis do Trabalho, a Legislação Ambiental, o Código de Defesa do Consumidor, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto do Idoso, para citar alguns exemplos. Logo, entende-se que a conformidade legal é primordialmente necessária às organizações que ensejam construir uma imagem positiva em relação à responsabilidade social. E, considerando os objetivos

fundamentais da Federação, conforme art. 3º da CF pode-se dizer que as iniciativas de responsabilidade social em geral, estão sob a égide de tais princípios.

No tocante à educação, a mesma é referida na CF como dos direitos sociais garantidos constitucionalmente. Já o art. 205 da Carta Magna, o primeiro do Capítulo III, dedicado à educação, cultura e desporto, vaticina: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

Quanto à legislação específica da educação, cita-se a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), cujo conteúdo também está relacionado aos conceitos de responsabilidade social, conforme artigos a seguir descritos:

Art. 1º- A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as **práticas sociais**.

Conforme percebe Peixoto (2014), o texto da LDB complementa os princípios expressos na CF e reconhece que o processo formativo da pessoa se dá por vários meios e a partir da ação dos mais diversos sujeitos da sociedade. Além disso, estabelece como preceito da educação, a formação não só técnica, mas também, cidadã.

Ainda na LDB, encontram-se as premissas relativas à educação superior, nas quais é possível identificar outros aspectos relacionados à responsabilidade social, entre os quais o constante nos incisos II e VI do art. 43º, que trará das finalidades da educação superior, a seguir transcritos:

Art. 43º. A educação superior tem por finalidade:

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a **participação no desenvolvimento da sociedade brasileira**, e colaborar na sua formação contínua.

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, **prestar serviços especializados à comunidade** e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade. (BRASIL, 1996. Grifos nossos).

Portanto, nota-se que entre as expectativas legais da formação universitária, encontram-se aquelas relacionadas à prática social e a participação no desenvolvimento da sociedade. Além das considerações da CF e da LDB, as IES também respondem a legislação específica, sendo essa que possui tópico específico sobre responsabilidade social. Trata-se do SINAES, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e que é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES atende ao exigido pela CF, conforme previsto no seu art. 209, que determina às IES brasileiras submissão a processo de avaliação institucional. Isso decorre do caráter público da educação no Brasil, mesmo que autorizado à prática do ensino pela iniciativa privada. Conforme o texto legal:

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:  
I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;  
II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. (BRASIL, 1988).

É a partir do SINAES, portanto, que se realizam os processos avaliativos de todos os aspectos em relação ao ensino, à pesquisa, à extensão, à responsabilidade social, ao desempenho dos alunos, à gestão da instituição, ao corpo docente, às instalações e demais condições necessárias ao bom funcionamento das IES.

Atualmente, a avaliação da educação superior dá-se conforme portaria MEC nº 40/2007 a partir da orientação do SINAES. A avaliação institucional é composta por duas etapas, sendo uma a avaliação externa e a outra, a interna (ou autoavaliação). Alves et al (2014) acreditam que os processos de autoavaliação institucional geram questionamentos saudáveis que contribuem para a compreensão do fenômeno educativo como um todo, considerando as dimensões pedagógicas, políticas, éticas, sociais e econômicas. Os autores apontam essa característica como determinante para relevância da autoavaliação institucional já que “os objetivos da autoavaliação em educação são o autoconhecimento e a tomada de decisão” (ALVES et al, 2014, p.28).

Para Barros e Freire (2011, p. 896), a autoavaliação é um processo que “está diretamente relacionado com a necessidade de adaptação da educação às exigências de qualidade, o que tem levado à busca de novas estratégias de gestão educacional”. A prática da avaliação interna acaba por subsidiar a gestão educacional, visto que disponibiliza

informações acerca da situação da instituição, revelando oportunidades de melhoria e contribuindo para a identificação de prioridades.

Além disso, a prática contribui para dar luz a problemas até então ignorados. Esse é o caso da RSU, um dos aspectos avaliados pelo SINAES, inserida nas dimensões avaliativas em 2004. Sobre isso, Calderón, Pedro e Vargas (2011 p. 1187) afirmam que “com o SINAES [...] o que era mera tendência do mercado de Educação Superior [...] agora assume o caráter de obrigação institucional diante da normativa estatal”.

Peixoto (2014) observa que o SINAES surge após tentativas anteriores da instituição de sistemas de avaliação do ES de âmbito nacional, entre as quais, o Exame Nacional de Cursos, o Provão, instituído pela Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995 e regulamentado pelo Decreto 2.016/96. O Provão conjugava-se com avaliações externas que objetivavam a verificação das condições de estrutura, formação docente e matriz curricular oferecidas nos locais de oferta. O processo possuía como norteador, um conjunto de indicadores de qualidade estabelecidos no referido Decreto.

As avaliações desse sistema eram notadamente focadas nos aspectos estruturais das IES, sem consideração alguma sobre a questão da responsabilidade social. Peixoto (2014) afirma que somente com algum esforço de interpretação do texto legal era possível perceber a relação de algum indicador com aspectos de responsabilidade social. O autor cita como exemplo o conteúdo do inciso III do art. 4º do Decreto 2.016/96, ao indicar que deveria ser considerada na avaliação das IES, a integração social, que se constitui na “avaliação do grau de inserção da instituição na comunidade, local e regional, por meio de programas de extensão e de prestação de serviços” (BRASIL, 1996).

A responsabilidade social, antes implícita na legislação da avaliação do ES, passa a ser uma das dimensões que constituem o SINAES, além de estar presente desde seus objetivos e, vinculada diretamente à qualidade do ES, como observa Peixoto (2014). Conforme redação dada pelo art. 1º, parágrafo 1º, da Lei do SINAES:

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e **responsabilidades sociais** das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004, grifos nossos).

Segundo Barros e Freire (2011, p. 900), “a dimensão III do SINAES com foco na responsabilidade social é fundamental para a IES, por promover e estimular a participação, o

compromisso e o retorno do conhecimento”. A RSU, ou seja, a responsabilidade social no âmbito das IES é descrita pelo SINAES a partir do texto do inciso III, do artigo 3º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a seguir descrita:

III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural (BRASIL, 2004).

Nota-se que a descrição sobre RSU do SINAES é abrangente, inserindo questões sociais, ambientais e referentes à cultura e à memória. Mas, ao mesmo tempo em que se estende a diversos assuntos, a definição não é acompanhada por instruções no que diz respeito à prática e a gestão da RSU pelas IES. Conforme destaca Nascimento (2015), o processo de RSU necessita de planejamento, execução e controle, além de formas de avaliação.

No entanto, é preciso também mencionar a forma como se dá a avaliação externa da IES. Nesse sentido, o Instrumento não deixa dúvidas, pois se trata de verificar, quando existem ações referentes a algum indicador, se essas apresentam coerência em relação ao descrito nos documentos institucionais. Logo, esse entendimento também se estende à RSU, dando sentido, assim, a consideração de Peixoto (2014, p.76):

Em consonância com tais indicadores e ações, pode-se dizer que responsabilidade social seria o dever de atender os indicadores propostos, com coerência entre as atividades desenvolvidas e as políticas constantes dos documentos oficiais da IES (PDI, PPI, etc.), com reciprocidade social, pois as políticas institucionais deveriam ser acessíveis ao conhecimento da comunidade interna e externa, e com pertinência social, pois as demandas deveriam ser ouvidas e atendidas. (PEIXOTO, 2014, p. 76).

Uma orientação a respeito de como gerir a RSU ganha importância ao passo que as instituições exigem uma gestão complexa, pois devem dar conta de uma gama de aspectos não só educacionais, como também administrativos e operacionais. Afinal, o Instrumento de Avaliação Institucional Externa, documento que orienta as instituições para a qualidade, é constituído por 51 indicadores, organizados em cinco eixos e 10 dimensões, compreendendo, assim, a referida gama de atividades a ser realizada e gerida pela IES. Dentre esses indicadores, destaca-se o indicador 3.12, com foco no acompanhamento de egressos no ambiente socioeconômico, inclusive em relação a sua atuação social, conforme redação que segue.

3.12 Atuação dos egressos da IES no ambiente socioeconômico: quando as ações previstas/implantadas pela IES para verificação do egresso em relação à sua atuação

profissional é excelente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: responsabilidade social e cidadania onde a IES está inserida, empregabilidade, preparação para o mundo do trabalho, relação com entidades de classe e empresas do setor. (BRASIL, 2014, p.17).

Repete-se na descrição do indicador a mesma abrangência na descrição em relação à dimensão III, referente à responsabilidade social das IES. Além disso, o texto orienta a processos de verificação, somente, sem indicações da importância da prática ou como tais verificações contribuem para a qualificação das instituições. Serão apresentadas no item 2.3, considerações que apontam para a importância do acompanhamento do egresso pelas IES.

De modo geral, tanto a definição da RSU, quanto o indicador 3.12 referente ao acompanhamento dos egressos, conduzem a reflexões e discussões, pois sua escrita abrangente propicia o debate. Além disso, a presença da dimensão da responsabilidade social entre os aspectos avaliados estimula ainda mais o desenvolvimento de estudos na área. A seguir, serão contempladas as ideias que darão limites mais claros à discussão da RSU.

### *2.2.2 Levantamento bibliográfico sobre RSU*

Mesmo presente nas dimensões avaliativas do SINAES desde 2004, a RSU ainda tem participação restrita em publicações. Foi possível constatar tal realidade após levantamento bibliográfico de artigos científicos. Para buscar sobre o tema, utilizou-se o portal de periódicos científicos Scielo em 17 de outubro de 2015, a partir dos descritores “responsabilidade social universitária” e “responsabilidade social do ensino superior”. Para o primeiro descritor, retornaram 10 estudos publicados a partir de 2010, e dos quais os resumos foram analisados.

Desses artigos, dois foram desconsiderados por não estarem alinhados com a proposta da dissertação em questão. Restaram, portanto, oito artigos que foram lidos na íntegra e passaram a compor o referencial teórico da dissertação. Já a busca, a partir do segundo descritor, retornou dois artigos, ambos com foco na educação ambiental e suas relações com a responsabilidade social dos acadêmicos – por tratarem de um recorte específico da RSU, não foram elencados para contribuir com a presente dissertação.

Além disso, entre os dias 3 e 17 de outubro de 2015, foi realizada pesquisa em 13 revistas com Qualis A1 em Educação, de forma que retornaram 18 resultados, porém somente quatro alinhados com o tema e que foram analisados na íntegra.

Em março de 2016, devido ao volume inexpressivo de produções encontrado nas buscas citadas, o espectro da busca foi ampliado. Dessa forma, foi explorado o Portal Educ@, composto por periódicos da Fundação Carlos Chagas. Nos periódicos do Portal Educ@, para o descritor “responsabilidade social universitária”, retornaram oito produções publicadas entre 2010 e 2015. Dessas, nenhuma apresentou foco na formação do aluno ou perfil do egresso e apenas uma abordou a temática da autoavaliação institucional de acordo com o SINAES. As temáticas variavam entre educação ambiental e para sustentabilidade, formação de professores, integração entre pesquisa, ensino e extensão e políticas de acesso à Educação Superior (ES).

Já para o descritor “responsabilidade social do ensino superior” houve retorno de uma produção publicada em 2010 que aborda a educação para a ética e a formação humana, sem referências às normativas do SINAES.

Também houve a inserção de revistas Qualis A2, B1 e B2 na busca. A relação das revistas deu-se a partir de acesso à plataforma Sucupira. Da relação foram retiradas revistas que já haviam sido consultadas em buscas anteriores. A consulta contou somente com as publicações que possuem versão eletrônica com acesso via *internet*. Dessa forma, a busca contou com 14 periódicos Qualis A2; 20 periódicos Qualis B1 e; 29 periódicos Qualis B2. Mesmo com a gama de revistas disponíveis nos estratos, apenas três revistas B1 e quatro revistas B2 retornaram com resultados compatíveis ao descritor “responsabilidade social universitária”.

No resultado geral, para as revistas Qualis B1, retornaram 11 artigos publicados a partir de 2010, porém somente sete alinhados com o tema. Destacam-se as publicações da *Revista Iberoamericana de Educación*, dos quais seis dos sete artigos contemplavam a RSU sob aspectos de gestão, sendo que alguns desses artigos compõem o referencial teórico da presente dissertação. Já no estrato Qualis B2, retornaram 32 artigos, sendo somente 11 de acordo com a temática da dissertação, ou seja, com abordagens diretamente relacionadas à RSU. Não houve retorno em relação ao descritor “responsabilidade social do ensino superior”.

Quadro 1 – Síntese do levantamento bibliográfico sobre RSU

Descritor	Fonte	Qualis	Total de resultados	Produções relacionadas ao tema
Responsabilidade social universitária	Scielo	diversos	10	8
	Portal Educ@	diversos	8	0
	Bordon: revista de pedagogia	A1	15	3
	Ensaio (Fundação Cesgranrio)		1	1
	Educar em Revista		1	0
	História, Ciências, Saúde-Manguinhos		1	0
	Geografia (Rio Claro)		B1	2
	Holos (Natal)	2		1
	Revista Iberoamericana de Educación	7		6
	Educação em Perspectiva	B2	3	0
	Educação & Linguagem		14	7
	Educação (Rio Claro)		14	4
	Movimento (Porto Alegre)		1	0
	Responsabilidade social no ensino superior	Scielo	diversos	2
Portal Educ@		diversos	1	0

Fonte: elaborado pela autora (2016).

### 2.2.3 Contribuições da literatura atual ao conceito de RSU

Como preâmbulo às abordagens sobre RSU, fazem-se necessárias considerações sobre o termo “responsabilidade”, que tem sua origem etimológica no latim *responsus*, pretérito passado de *respondere* que significa “responder, dar retorno a uma promessa”, união do prefixo *re* (de volta, para trás) mais *spondere* (garantir, promover), segundo Cunha (2010). Responsabilidade, portanto, pode ser considerada como o ato de retorno, o que se espera de alguém ao assumir determinado papel na sociedade.

Levando-se em conta o fato de que o ser humano vive em sociedade, ele deve respeitar normas e compartilhar direitos e deveres com seus pares em nome da boa convivência (GOUVEIA et al, 2000). Os autores percebem a responsabilidade como algo intrínseco ao ser humano e afirmam que o indivíduo é cobrado por sua conduta em relação aos outros. A esse aspecto dá-se o nome de responsabilidade pessoal, e refere-se à consciência que cada ser tem por seus atos em relação aos demais (GOUVEIA et al, 2000). Morin (2014, p.117) reforça a ideia ao afirmar que “responsabilidade é noção humanista ética, que só tem sentido para o sujeito consciente”, ou seja, uma característica própria do ser humano, mas que depende do reconhecimento que parte de cada um para que seja verdadeiro. A responsabilidade só existe se, responsável, a pessoa se reconhecer.

Quando a responsabilidade social atinge uma consciência coletiva, tem-se a responsabilidade social (GOUVEIA et al, 2000). Cardoso et al afirmam:

O princípio da responsabilidade implica, pois, na preservação da condição de existência da humanidade, mostrando como o agir humano é vulnerável, quando se apresenta ante a fragilidade natural da vida. A responsabilidade de cada ser humano para consigo mesmo é indissociável daquela que se deve ter em relação a todos os demais. (CARDOSO et al, 2013, p. 1).

Conforme a passagem anteriormente apresentada, a responsabilidade do ser humano para consigo é indissociável daquela que se deve ter em relação ao outro. Ao analisar a compreensão de Frankl (1992) em relação ao ser humano, pode-se se dizer que existe coerência na frase supra. Isso porque o autor considera o ser humano como um ente empenhado a buscar um sentido, tornando o encontro com o outro indispensável nessa busca. Para Frankl (1992), o ser humano tem nas relações que estabelece com os demais, um encontro existencial, pois passa a se reconhecer e a perceber a singularidade de seus pares:

Ser humano significa dirigir-se para além de si mesmo, para algo diferente de si mesmo, para alguma coisa ou alguém. Em outras palavras, o interesse preponderante do homem não é por quaisquer condições internas dele próprio, sejam elas prazer ou equilíbrio interior, mas ele é orientado para o mundo lá fora, e neste mundo procura um sentido que pudesse realizar ou uma pessoa que pudesse amar. E, com base em sua autocompreensão ontológica pré-reflexiva, tem conhecimento de que ele se auto-realiza precisamente na medida em que se esquece a si próprio; novamente na mesma medida em que se entrega a uma causa a qual serve, ou a uma pessoa a quem ama. (FRANKL, 1992, p. 77-78).

Nota-se nas palavras de Frankl (1992) que ao se direcionar para além de si, o ser humano pode estar se dispondo a outra pessoa ou até mesmo a uma causa. Assim, a responsabilidade social também pode ser entendida como uma pré-disposição humana de estabelecer conexões com outrem, na busca por sentido. Como se trata de relações, mesmo quando direcionado a uma causa, as vivências e convivências possibilitadas por atividades sociais propiciam trocas e, portanto, ganhos mútuos. Logo, para o sentido humano de existência, a responsabilidade social encontra-se como uma possibilidade de convivência de um eu e um tu – forma como Frankl descreve um encontro existencial.

Porém, mesmo entendendo a responsabilidade social como algo necessário e, de certa forma, um valor humano, o conceito passou a se consolidar na primeira metade do século XX, sendo especialmente percebido como uma característica relacionada à atividade empresarial. Para Vallaeys (2014), isso se deu muito em razão dos efeitos colaterais produzidos pelas empresas, em especial pela atividade industrial.

Consta que o termo passou maior associação às empresas mercantis após ser utilizado por Howard Bowen (1953), no livro intitulado *Social responsibilities of the businessman*<sup>4</sup>. Em sua obra, o autor afirma que os homens de negócios em suas atividades acabam por influenciar as demais pessoas e seu entorno. Logo, cabe a eles a preocupação em manter iniciativas que constituam sua responsabilidade social. Mesmo sendo destinado a uma postura pessoal, o termo ganhou notoriedade e passou a ser assumido nas agendas empresariais. Já Silva (2014) acredita que os debates em torno da responsabilidade social das empresas se dão desde o início da era moderna, sendo à época, relacionados ao problema da pobreza. Entretanto, a autora reconhece que o recrudescimento do tema se deu entre 1960 e 1970, nos EUA, dessa vez também, associados a movimentos ambientalistas e à defesa dos direitos do consumidor. Em 2010, após cinco anos de discussão, a responsabilidade social recebeu uma definição formal pela Norma ISO 26000<sup>5</sup>, conforme segue:

---

<sup>4</sup> Responsabilidade social do homem de negócios (tradução nossa).

<sup>5</sup> *International Organization for Standardization* (Organização Internacional de Normalização), com sede em Genebra, na Suíça. Foi criada em 1946 e tem como associados organismos de normalização de cerca de 160

A responsabilidade social se expressa pelo desejo e pelo propósito das organizações em incorporarem considerações socioambientais em seus processos decisórios e a responsabilizar-se pelos impactos de suas decisões e atividades na sociedade e no meio ambiente. Isso implica um comportamento ético e transparente que contribua para o desenvolvimento sustentável, que esteja em conformidade com as leis aplicáveis e seja consistente com as normas internacionais de comportamento. Também implica que a responsabilidade social esteja integrada em toda a organização, seja praticada em suas relações e leve em conta os interesses das partes interessadas.

Dessa forma, passa a ser parte da realidade das empresas, a necessidade de assumir uma postura de responsabilidade social empresarial (RSE), que é expressa por meio de ações que afetam positivamente, de maneira regional ou global, a sociedade (PINTO, 2013). A partir da SER, a organização "assume obrigações de caráter moral, além das estabelecidas em lei, mesmo que não diretamente vinculadas a suas atividades, mas que possam contribuir para o desenvolvimento sustentável dos povos" (ASHLEY, 2002 *apud* PINTO, 2008 p. 73).

Vallaey (2014) acredita que o fracasso da esperada autorregulação do mercado anunciada pelo neoliberalismo, colocou na agenda mundial o tema da regulamentação ética e política responsável dos processos desencadeados pela sociedade técnico-científica. Ao colocar em pauta a consciência da ciência, Morin (2014) identifica o que chama de inter-retroações ao se referir à dinâmica da influência da ciência na técnica que, por sua vez, influencia a sociedade, que influencia o Estado, que volta a influenciar a ciência, formando um ciclo. Esse ciclo sofre intervenções de interesses diversos, nem sempre benéficos à sociedade, o que suscita em uma ciência sem consciência, descomprometida com o desenvolvimento pleno da humanidade. A RSE relaciona-se ao princípio das inter-retroações, ao passo que se torna uma resposta positiva das atividades empresariais à sociedade, que retornará ao ciclo suas influências de forma mais efetiva.

Cabe destacar que não pode se confundir RSE com atos de caridade ou assistencialismo. Conforme Schwartzman (2005) e Pinto (2013), a realização de ações pontuais como campanhas de arrecadação, o descompasso entre o discurso e ação social ou, ainda, não propiciar um ambiente saudável para seus colaboradores, não caracterizam uma postura socialmente responsável das empresas. Pinto (2013) acredita que responsabilidade social significa enxergar além do negócio, concentrando esforços que contribuam para o desenvolvimento da sociedade, por uma vida mais justa, digna e de qualidade.

---

países. A ISO tem como objetivo criar normas que facilitem o comércio, promovam boas práticas de gestão, avanço tecnológico, além de disseminar conhecimentos.

Pode-se dizer, portanto, que RSE deve ser uma prática que permeia todas as atividades de uma empresa e atinge os públicos interno (colaboradores) e externo (comunidades, fornecedores e demais partes interessadas) configurando-se "uma atitude e um compromisso permanentes, aliados a uma visão de transformação social da sociedade e à prática de um modelo de gestão social inovador." (PINTO, 2008, p. 74). Considerando o variado público que se apresenta como destinatário das práticas sociais das empresas, faz sentido estabelecer um elo entre a RSE e as partes interessadas – ou seja, os *stakeholders* das organizações. Silva (2014) vê na RSE a ampliação do diálogo com as partes interessadas, pois vive-se o acirramento dos impactos sociais e ameaças ambientais, o que exige das empresas a busca por comportamentos éticos e sustentáveis. Além disso, a autora faz referência a RSE como a qualidade ética das relações da empresa com seus *stakeholders*, sejam esses impactos direta ou indiretamente pelas práticas produtivas da organização.

Dessa forma, é possível notar um maior envolvimento das organizações em relação ao tema da responsabilidade social, apresentando-se como um avanço da consciência em relação aos efeitos das ações desenvolvidas no entorno social e no ambiente. Esta preocupação envolve de forma especial as universidades. Conforme percebe Silva (2014, p. 56):

O movimento da responsabilidade social se inicia no campo empresarial e se amplia para as organizações em geral, contemplando a esfera pública e privada com e sem fins lucrativos. É nesse conjunto de mudanças por que vão passando as relações de Estado, mercado e sociedade no final do século XX que a discussão da Responsabilidade Social Universitária ganha espaço e adentra o ensino, a pesquisa, a extensão e a própria gestão institucional das IES. O campo da educação superior passa a ser atravessado pelas demandas da responsabilidade social e por este cenário, onde diferentes concepções e projetos de sociedade e mesmo universidades são pensados. (SILVA, 2014, p. 56).

Nas palavras da autora tem-se a expressão própria ao meio universitário – RSU – que identifica a origem e as características das práticas de responsabilidade social, por isso a necessidade de distingui-la da RSE. Em relação a isso, Vallaeys (2014) contribui ao acreditar que a definição de responsabilidade social da norma ISO 26000 é limitada para o contexto das universidades, ao passo que implica responsabilidade somente aos impactos diretos gerados pela organização, o que, na visão do autor, não constitui contribuição efetiva para o desenvolvimento da sociedade.

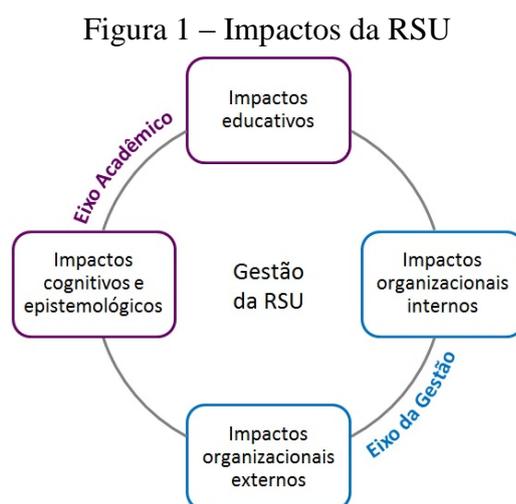
Para Vallaeys (2014), a RSU tem que ir além dessa definição, sendo capaz de transformar as rotinas mentais de professores, alunos e corpo técnico-administrativo; ou seja, constituir-se em uma política de gestão partir da tríade de ensino, pesquisa e extensão,

endossada pela alta administração. Dessa forma, a RSU exige uma “*coherencia institucional permanente en todos los procesos organizacionales*”<sup>6</sup> (VALLAEYS, 2014, p. 110), alinhando o discurso à prática.

Em estudo realizado em 2009, pela Asociación de Universidades Jesuítas de Latinoamérica (AUSJAL), encontra-se a compreensão de que a RSU é a:

*Habilidad y efectividad de la universidad para responder a las necesidades de transformación da sociedad donde está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión e gestión interna. Estas funciones deben estar animadas por la búsqueda de la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, mediante la construcción de respuestas exitosas.* (AUSJAL, 2009, p.18)<sup>7</sup>

Para Vallaey (2014), a RSU na América do Sul tem primórdios no início dos anos 2000, a partir do *Programa de Apoyo a Iniciativas de RSU, Etica, Capital Social e Desarrollo* do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), extinto em 2009, no qual participaram universidades como a *Universidad Católica de Córdoba* e a *Pontificia Universidad Javeriana - Cali*. O autor identifica a RSU a partir da gestão de quatro impactos gerados pela universidade, relacionados ao eixo acadêmico (impactos acadêmicos e de produção científica), ou ao eixo de gestão (impactos organizacionais internos e externos), conforme figura 1, a seguir.



Fonte: adaptado de Vallaey (2014)

<sup>6</sup> Uma coerência institucional permanente em todos os processos organizacionais. (Tradução nossa).

<sup>7</sup> Habilidade e efetividade de a universidade para responder às necessidades de transformação da sociedade onde está imersa, mediante o exercício das funções substantivas: ensino, pesquisa, extensão e gestão interna. Estas funções devem estar motivadas pela busca da promoção da justiça, da solidariedade e da igualdade social, mediante a construção de respostas exitosas. (Tradução nossa).

Para Vallaeys (2014), os impactos representados na figura 1 podem ser interpretados da seguinte forma:

- 1) impactos organizacionais internos: em relação à qualidade de vida dos trabalhadores;
- 2) impactos organizacionais externos: aspectos sociais e ambientais que afetam o entorno, região ou de forma global;
- 3) impactos acadêmicos: em relação à concepção pedagógica dos cursos, aos princípios de ensino para a formação humana e à influência desses princípios na vida dos egressos;
- 4) impactos cognitivos e epistemológicos: em relação à relevância social das pesquisas realizadas, de modo que os achados das mesmas se traduzam em oportunidades concretas de desenvolvimento da sociedade.

Para Silva (2016, p. 63), gerir os impactos da RSU significa “diagnosticar, cuidar e prevenir os impactos negativos possíveis e maximizar os positivos, tendo em vista a pertinência social da universidade.”. Significa, portanto, a adoção de práticas e ferramentas de gestão que propiciem a realização dessas ações de maneira efetiva. Considerando uma perspectiva estratégica, a adoção de planos de ação com vistas ao desenvolvimento da RSU deve estar alinhada e justificada a partir dos princípios norteadores, ou objetivos estratégicos da instituição.

Calderón, Pedro e Vargas (2011) ao realizarem pesquisa bibliográfica sobre a temática, identificam que a RSU na realidade brasileira, pode ser compreendida a partir de seis abordagens, a saber:

- a) a abordagem a partir da tradição da universidade: quando diz respeito a práticas inerentes da universidade, de ações e iniciativas consolidadas nas atividades da instituição;
- b) a abordagem a partir da tendência de mercado: nesse sentido a atenção à RSU surge a partir de uma necessidade de responder às expectativas de mercado e não necessariamente à vocação da IES para a responsabilidade social;
- c) a abordagem a partir da normatização estatal: característica ligada essencialmente às normativas estabelecidas pelo SINAES, que entre suas finalidades está a busca pela “promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidade social das instituições de ensino superior” (BRASIL, 2004, p. 1);

- d) a abordagem a partir da estratégia de gestão das organizações: nessa abordagem a RSU faz parte de um conjunto de instrumentos de gestão estratégica, como, por exemplo, o balanço social, estratégias de marketing e de imagem, indicadores de qualidade etc.;
- e) a abordagem a partir dos valores para o desenvolvimento humano: quando a RSU se dá com vistas ao desenvolvimento humano, a partir da construção e fortalecimento de valores de responsabilidade social e cidadania, com destaque para a formação humana integral, impactando, inclusive, as matrizes curriculares e projetos pedagógicos; e
- f) a abordagem a partir dos projetos sociais e práticas de extensão: quando a RSU surge por meio de projetos de intervenção social que contribuam efetivamente na solução de problemas concretos da sociedade, natureza essa que necessariamente diferencia tais projetos de ações assistencialistas.

Além de identificar tais entendimentos sobre RSU, Calderón, Pedro e Vargas (2011) propõem mais dois: a RSU como cumprimento das atividades históricas da universidade e a RSU como resistência ao mercantilismo neoliberal. Ao abordar a RSU como cumprimento das atividades históricas das universidades, a mesma é restrita a compreensão mais comum sobre o papel dessas instituições, “que seria produzir, sistematizar e disseminar conhecimentos, por meio do ensino, pesquisa e extensão. Não seria papel da universidade assumir [...] a contribuição direta para a solução de problemas sociais” (Calderón, Pedro e Vargas 2011, p. 1188). Ou seja, uma abordagem “economicista” que acaba se distanciando da dimensão social, conforme reconhecem Lima, Azevedo e Catani (2008). Vallaeys (2014) combate essa abordagem, e considera que a crença de que as universidades são socialmente responsáveis por sua atuação formadora em si, por serem as legitimadoras do conhecimento, entregando para a sociedade, novos e habilitados profissionais, é um dos motivos que contribuem para o atraso do desenvolvimento da RSU nas instituições.

A última abordagem identificada por Calderón, Pedro e Vargas (2011), da RSU entendida como forma de combate ao neoliberalismo, mantém a posição da qualidade do ensino, mas que prioriza a opção político-ideológica de resistência ao avanço do neoliberalismo. Essa resistência, segundo Morin (2013), tem sentido ao passo que mesmo contribuindo para a expansão universal da economia, o neoliberalismo também aumentou as desigualdades, a pobreza e a miséria, além da diminuição da solidariedade.

A percepção de que a RSU possui mais de um entendimento é comungada por Ribeiro e Magalhães (2014), que identificam, a partir da análise de estatutos de universidades brasileiras e portuguesas, as seguintes dimensões de RSU:

- a) desenvolvimento social: entendido como o dever da universidade e atuar diretamente para o alívio de problemas sociais identificados nas comunidades de seu entorno. Tem a ver, segundo os autores, com a gestão de ações que venham a assistir aos grupos menos favorecidos ou excluídos da sociedade, com o intuito de promover a esses grupos a dignidade por meio do atendimento de suas necessidades e do desenvolvimento humano. Destaca-se aqui, que esse é o entendimento sobre responsabilidade social predominante entre os egressos das universidades estadunidenses (WEERTS; CABRERA; PEREZ MEJIAS, 2014);
- b) desenvolvimento cultural: diz respeito ao potencial da produção de conhecimento às modificações culturais. Ou seja, estaria o conhecimento também implicado a contribuir para a modificação de comportamentos e entendimentos do mundo e o viver em sociedade. Aqui, a busca pelas mudanças conceituais ganha destaque e também estaria relacionadas ao aumento dos níveis educacionais da população;
- c) desenvolvimento sustentável: nessa dimensão enquadram-se os esforços das universidades para a superação das necessidades dessa geração, sem, contudo, comprometer a capacidade de gerações vindouras de suprir suas próprias necessidades. Busca-se nessa dimensão, o atendimento da conservação ambiental do planeta, a minimização ou mitigação dos impactos ambientais e de soluções que viabilizem a produção econômica com menor impacto ambiental possível; e
- d) desenvolvimento econômico: diretamente ligado à geração de capital humano, de pessoas qualificadas e habilitadas ao desenvolvimento técnico-científico. Os autores também citam as iniciativas das universidades em fundar parques tecnológicos ou científicos e as parcerias realizadas com empresas que culminam no desenvolvimento econômico.

Até aqui, pode-se compreender que existem diversos entendimentos sobre RSU, e que a mesma pode apresentar mais de uma dimensão. Essa diversidade pode estar relacionada com o ponto de vista que cada IES possui sobre o assunto e também, com o grau de comprometimento que possui com o desenvolvimento da sociedade. Carbonari (2011) destaca que a forma de como é percebida e realizada a RSU irá depender dos norteadores estratégicos

de cada instituição. Já para Ribeiro e Magalhães (2014), cabe à IES assumir a RSU a partir de uma ou mais dimensões citadas, com o mesmo grau de importância dada, ou com graus de importância diferentes entre si. Essa decisão dependerá dos princípios da IES e de sua vocação em relação à sociedade.

Para o presente trabalho será adotada a abordagem de RSU que considera a educação como instrumento de formação integral do ser humano. Uma educação integral deve contemplar os aspectos técnicos, visando à formação de profissionais altamente qualificados, e também abarca o desenvolvimento humano, a partir da defesa de valores fundamentais como a dignidade da pessoa, a cooperação em busca do bem comum, o valor do trabalho humano, além da formação da consciência e do sentido ético (DE LA CALLE; GARCÍA; GIMÉNEZ, 2007).

Ribeiro e Magalhães (2014) percebem uma tensão no conceito de educação integral, afinal, busca unir duas lógicas educacionais distintas: uma que busca a emancipação do ser e outra que forma um profissional para o mercado de trabalho. Por se mostrarem processos antagônicos, Cabrera (2015) acredita que uma educação integral, que contemple a formação técnica e a humana, é um compromisso difícil de ser cumprido. Weerts, Cabrera e Perez Mejias (2014) também acrescentam que certos processos devem levar em conta a personalidade dos alunos, admitindo que existam diferenças em relação à susceptibilidade dos mesmos à proposta da IES.

No entanto, mesmo com esses pontos de vista, o conteúdo até aqui exposto mostra que inclusive os documentos legais referentes ao ES têm como objetivo o desenvolvimento da educação integral. Requer-se, atualmente, das universidades, além da formação profissional, a preparação para o exercício pleno da cidadania e empenho dos egressos na contribuição para as demandas sociais. Ou seja, a abordagem a partir da educação integral busca a consolidação de valores que permanecem com o acadêmico mesmo após a conclusão de sua trajetória acadêmica. Além disso, justifica-se a adoção da referida abordagem por estar em sintonia com os preceitos da Proposta Educativa Lassalista, que será abordada no item 2.5 da presente dissertação.

Dessa forma, a AUSJAL (2009) reforça que o entendimento de RSU pressupõe a entrega de profissionais com compromisso social duradouro, capazes de reconhecer em sua profissão um meio para ajudar os mais necessitados. Tais considerações permitem a compreensão do que significa ser uma atuação socialmente responsável. Tem a ver com o comprometimento do egresso das universidades na superação real de problemas sociais, ou

seja, ações que vão além do assistencialismo e cujos resultados estão relacionados ao fortalecimento da dignidade humana e preservação do ambiente.

Como lembra Bauman (2008), vivemos em um mundo com renda polarizada, de grande desigualdade social onde 90% da riqueza do planeta está nas mãos de 1% dos seus habitantes. Logo, a formação dos estudantes deve ser capaz de atingi-los de forma a perpetuar os valores de responsabilidade social para sua vida – ou seja, ser capaz de formar profissionais engajados com a solução de problemas sociais. Entende-se que os egressos das universidades podem ser tornar profissionais comprometidos, cientes de que suas potencialidades e seu trabalho possuem uma orientação profundamente social, conforme De La Calle, Garcia e Gimenez (2007). Nesse sentido, os autores acreditam que a responsabilidade social a ser desenvolvida nos acadêmicos:

*Se trata de aprender a hacer para poder influir sobre el propio entorno, aprender a trabajar en equipo, para participar y cooperar con los demás en el cambio social, aprender a desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de responsabilidad, para que tengan una participación activa en la sociedad. Formar personas comprometidas con su entorno y con sus semejantes, desde el reconocimiento de que su acción como profesional no solo tiene repercusiones en su entorno más inmediato, sino que va mucho más allá en el espacio y el tiempo.*<sup>8</sup> (DE LA CALLE; GARCÍA; GIMÉNEZ, 2007, p. 58)

É partir desse aspecto que se compreende a necessidade de o acompanhamento do egresso também sob o aspecto de responsabilidade social, fator que passa a ser parte dos indicadores da qualidade da Educação Superior brasileira, a partir das determinações do SINAES e que serão abordados no item 2.3.

#### *2.2.4 Educação lassalista e responsabilidade social*

A educação lassalista nasce de uma demanda social. Foi dessa forma que em 1907, os Irmãos Lassalistas chegaram ao Brasil, com a intenção de levar o ensino aos filhos dos operários do bairro Navegantes, em Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, conforme dados históricos da Rede La Salle<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Trata-se de aprender a fazer para poder influir sobre o próprio entorno, aprender a trabalhar em equipe, para participar e cooperar com os demais nas mudanças sociais, aprender a desenvolver plenamente suas próprias capacidades com sentido de responsabilidade, para que tenham uma participação ativa na sociedade. Formar pessoas comprometidas com seu entorno e com seus semelhantes, desde o reconhecimento de que sua ação como profissional no só tem repercussões em seu entorno mais imediato, senão que vai muito mais além no espaço e no tempo. (Tradução nossa).

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://unilasalle.edu.br/canoas/o-unilasalle/>>. Acesso em: 05/10/2015.

A origem da missão lassalista está na atuação do fundador da Sociedade das Escolas Cristãs, João Batista de La Salle, na França no século XVII, nos últimos anos da Idade Média (POUTET; PUNGIER, 2001). Os autores descrevem que na época, a população francesa, estimada em 20 milhões de habitantes, era classificada em cinco classes sociais, sendo que as pessoas em situação de “pobreza” ou “miséria”, constituíam a maioria. O acesso ao estudo era um privilégio de poucos, destinado àqueles que tivessem posses e capazes de pagar pelo ensino particular ministrado por mestres calígrafos (HENGEMÜLE, 2007).

A instrução destinada aos pobres era realizada pelas chamadas Escolas de Caridade, estabelecidas nas paróquias das comunidades, sendo indispensável para a admissão nesses locais o reconhecimento público de pobreza (os alunos deviam trazer identificação de pobre em suas vestes) (HENGEMÜLE, 2007). É nessa realidade que La Salle, um jovem das classes mais abastadas, acaba decidindo dedicar sua vida para a educação, em especial aos menos favorecidos, renunciando à riqueza e concebendo uma filosofia educativa que viria a se perpetuar durante séculos (POUTET; PUNGIER, 2001).

Mesmo ainda não existindo o termo responsabilidade social, é possível identificar na prática educativa de La Salle, princípios que evidenciam que desde o início das Escolas Cristãs a responsabilidade social está presente. Entre tais características, destaca-se o acesso irrestrito às escolas – mesmo sendo a maioria dos alunos jovens pobres filhos de artesãos ou agricultores, os mais abastados não eram barrados se houvesse o desejo de frequentar as Escolas Cristãs (HENGEMÜLE, 2007). Conforme a regra 14 do capítulo 7º das Regras Comuns dos Irmãos das Escolas Cristãs (RC), os Irmãos devem manifestar “afeição igual a todos os alunos, mais, inclusive, aos pobres que aos ricos, uma vez que, por seu Instituto, estão encarregados mais daqueles do que estes” (LA SALLE, 2012, p. 29). La Salle reconhece, então, que deve existir um tratamento igualitário, mas sem perder de vista as necessidades demonstradas pelos menos favorecidos.

Outra característica de responsabilidade social das Escolas Cristãs é a gratuidade. Regra primeira das RC, que descreve que “o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs é uma sociedade na qual se faz profissão de manter as escolas gratuitamente” (LA SALLE, 2012, p. 18). No entanto, a forma de ensinar praticada pelos Irmãos se destaca entre as evidências de responsabilidade social. Hengemüle (2007, p. 39) identifica o ensino lassalista como um “ensino eficaz e eficiente,” cujos esforços devem refletir no verdadeiro progresso dos alunos, de forma a garantir não só sua permanência, como, também, mostrar aos pais desses alunos que ir à escola não é tempo perdido. Aliás, La Salle investia tempo no convencimento das

famílias, a fim de fazer com que as mesmas compreendessem a importância da instrução e que os ganhos futuros seriam maiores do que a ausência do jovem nas lidas dos pais – em especial as ligadas à agricultura – conforme aponta Hengemüle (2007). Dessa forma, tem-se na regra três do primeiro capítulo das RC que:

O fim desse Instituto é dar educação cristã aos meninos; e é com esse objetivo que o mesmo dirige as escolas, para que, estando os meninos de manhã à tarde sob a direção dos mestres, estes possam ensinar a bem viver, instruindo-se nos mistérios de nossa santa religião, inspirando-lhes as máximas cristãs, e dando-lhes, assim, a educação que lhes convém. (LA SALLE, 2012, p. 18).

A “educação que lhes convém” citada na passagem descrita, se refere à adequação dos conteúdos abordados de forma com que os mesmos venham ao encontro do que realmente era necessário aos alunos, para os quais “junto à catequese, que esclarece sobre o que devem saber e fazer como cristãos, a escola lassaliana lhes propiciará programa útil, com leitura, escrita, cálculo e civilidade”, conforme aponta Hengemüle (2007, p. 40). Dessa forma, os jovens eram atendidos por uma educação integral, visando o conhecimento necessário ao exercício de um ofício (empregabilidade), como também em relação à orientação espiritual, ao desenvolvimento da autonomia e a vida em sociedade.

Além da preocupação com a formação integral dos alunos, encontra-se nos princípios de La Salle o compromisso com o desenvolvimento da comunidade, admitindo que o interesse comunitário esteja acima dos impostos por autoridade: “os programas, brotados do interior do meio escolar e não impostos por autoridades são, antes de tudo, adequados à necessidade do povo” (POUTET; PUNGIER, 2001, p.127). Por isso suas obras se espalharam pelo globo no intuito de não só levar formação, mas a possibilidade real de transformação. Muñoz (2011) destaca ainda, não ser coincidência que a Revolução Francesa se deu apenas algumas gerações após o início do trabalho dos Irmãos Lassalistas<sup>10</sup>. A iniciativa de La Salle caracterizou uma “verdadeira revolução social. Ampliar-se-á com a abertura de escolas a todas as crianças indistintamente. Realizará efetiva promoção dos menos afortunados” (POUTET; PUNGIER, 2001, p.104).

João Batista de La Salle também é reconhecido internacionalmente como o pioneiro na formação de educadores (SAVIANI, 2009) devido à sua dedicação em preparar os Irmãos à missão da docência, pois relacionava a qualidade da aula ao preparo do educador (POUTET; PUNGIER, 2001). Portanto, La Salle construiu uma filosofia educacional sistêmica,

---

<sup>10</sup> Nesse tópico, é imprescindível a interpretação à luz da época, quando a expectativa de vida era significativamente menor que a atual, refletindo diretamente no período temporal que separava as gerações, conforme o próprio autor reforça.

englobando famílias, alunos, professores e também sociedade que se refletira na totalidade das instituições de ensino surgidas a partir das Escolas Cristãs, das quais é fundador.

Fossatti e Casagrande (2011, p. 68) afirmam que “na contramão da história, La Salle renovou a escola para torná-la acessível aos pobres e, para que ela fosse um meio de salvação da pessoa, salvação enquanto sinônimo de cuidado do ser em sua totalidade”. Apoiado nos valores cristãos, João Batista de La Salle vê na a educação cristã mais do que instrução: considera um aprendizado da vida (POUTET; PUNGIER, 2001).

Dentre os aspectos priorizados na educação, pode-se aprender pela leitura do Guia das Escolas Cristãs, hábitos incentivados pelos Irmãos Lassalistas junto a seus alunos, que refletem na construção de valores de responsabilidade pessoal e social, de respeito próprio e respeito ao próximo. Numa época onde a fome era regra para muitos, os alunos que possuíam mais condições eram incentivados a levar o excedente de seu pão para a partilha com os colegas (POUTET; PUNGIER, 2001). O cuidado era para, além de si, numa postura de valorização da pessoa.

Os princípios adotados por La Salle que espelham a responsabilidade social se mantêm presentes nas diretrizes atuais que regem as instituições que fazem parte da Rede La Salle. Na Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile<sup>11</sup> (Proposta Educativa Lassalista) (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014) encontram-se os preceitos que levam a afirmação anterior. Elaborada sob os auspícios do Projeto Educativo Lassalista Latino-americano (PERLA) e da Assembleia Internacional da Missão Educativa Lassalista (AIMEL), a Proposta Educativa Lassalista reúne e oficializa as características da identidade lassalista e os princípios que regem a educação promovida pelos Educadores Lassalistas<sup>12</sup>. Além disso, o documento:

Ainda possibilita oferecer ao aluno condições para forma-se no senso crítico, na escolha de valores, na contribuição para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna, na assunção de atitudes de responsabilidade e solidariedade. Em suma, a Proposta Educativa prepara o aluno para a vida integrando conhecimentos e valores, na superação de atitudes individualistas e materialistas. Procura promover o bem comum e o desenvolvimento de cidadãos críticos, atuantes e solidários. (MENEGAT, 2014, p. 4).

---

<sup>11</sup> A Província La Salle Brasil-Chile, faz parte do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristão e abrange Comunidades Educativas e Religiosas de três países, sendo esses: Brasil, Chile e Moçambique.

<sup>12</sup> Conforme a Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile, Educadores Lassalistas são todos os agentes educativos (Irmãos, professores, funcionários técnico-administrativos e outros colaboradores) que atuam na missão educativa lassalista.

A Proposta Educativa Lassalista tem como objetivo nortear as instituições sob sua égide, tanto para ações de planejamento, gestão e autoavaliação, como também para a melhoria das ações educativas e pastorais com vistas à formação integral, a permanência e êxito do educando. Ou seja, refere-se à educação para a vida, ponto que constantemente é citado no documento. Logo, a Proposta Educativa Lassalista entende que a trajetória acadêmica deve refletir nas intenções e comportamentos das pessoas mesmo após sua vivência em uma instituição lassalista.

A partir da leitura do documento, apreende-se que a formação para a vida está relacionada, primeiramente, ao entendimento de que o ser humano é integral, compreendido nos níveis físico, psíquico e racional-espiritual; nas dimensões de afeto, inteligência e vontade; e nas relações consigo, com o outro e com Deus. Essa compreensão leva a entender que há uma necessidade de um cuidado próprio, a partir de autodesenvolvimento e do exercício do autoconhecimento necessários para se construir um sentido da própria existência.

A construção dessa identidade pessoal implica diretamente na forma de se relacionar com os demais e também com o cuidado ao outro. Ou seja, a Proposta Educativa Lassalista compreende que é a partir do desenvolvimento de cada um que se alcança o desenvolvimento em relação ao próximo, à comunidade e à sociedade onde se está inserido. Dessa forma, a Proposta Educativa Lassalista:

Impulsiona a formar pessoas para a cidadania democrática, com capacidade crítica e reflexiva, permitindo desenvolver um compromisso com: o desenvolvimento humano responsável e a transformação social, o respeito à diversidade cultural e a pluralidade; a erradicação da pobreza e da marginalização, que permite a equidade social e a vivência da fraternidade. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p.19 e 20)

A formação para a vida constante na Proposta Educativa Lassalista significa a vivência de ideais e valores que deem ao indivíduo condições de enfrentamento das dificuldades do dia a dia, incluindo aí a preparação para o mundo do trabalho (FOSSATTI; CASAGRANDE, 2011). A Educação Lassalista é integral, por cuidar da pessoa no seu todo, e integradora por reconhecer que essa está em permanente interação com outros:

O trabalho desenvolvido pelos Lassalistas (Irmãos e demais colaboradores) educa a pessoa para a autonomia, para a responsabilidade pessoal e social, para o respeito ao bem comum, para a sensibilidade ante a verdade e para a aceitação da diversidade e da diferença. Caracteriza-se por uma educação que se fundamenta na participação, na corresponsabilidade, na confiança, na sólida formação acadêmica e na otimização dos resultados. Dessa forma oportunizando ao educando uma educação eficaz e

eficiente, que viabiliza a produção e apropriação do conhecimento. (MENEGAT; GANDIN; CORBELLINI, 2011, p. 148-149).

Os princípios da Proposta Educativa Lassalista direcionam-se a todos os níveis de ensino de suas instituições (ensino fundamental, ensino médio e ensino superior). Logo, tais princípios também estão inseridos na RSU das IES da rede. Como mencionado, tratando-se de uma educação para a vida, reflete, portanto, nos egressos, que devem atuar de forma crítica e transformadora em relação às problemáticas sociais, em especial, à desigualdade. Esse fato também motiva o acompanhamento dos egressos no que diz respeito à responsabilidade social.

Além disso, conforme Menegat, Gandin e Corbellini (2011), atualmente, as Escolas Lassalistas mantêm a proposta educativa do fundador ao mesmo tempo em que adotam ferramentas para a boa gestão de suas unidades, incorporando nessas, os resultados de suas avaliações institucionais e as utilizando em seus processos decisórios. Segundo os autores, “é necessário que haja planejamento, acompanhamento e avaliação. Esse processo exige elaboração de planos, revisão, avaliação e atualização dos resultados. Essa é uma parte imprescindível no processo de gestão eficaz e eficiente” (MENEGAT; GANDIN; CORBELLINI, 2011, p.145). Haja vista os preceitos comuns a uma rede internacional de mais 80 IES, cuja atuação já supera três séculos, tais considerações a respeito da Educação Lassalista atribuem uma importância maior à avaliação da prática de RSU para as Instituições Lassalistas, tanto no que se refere à proposta pedagógica, quanto para seus processos de gestão.

### *2.2.5 Gestão do impacto educativo da RSU*

Considerando o que foi exposto, pode-se dizer que a RSU se constitui pauta das IES, primeiramente, devido à necessidade do atendimento aos aspectos legais. Já a forma com que a RSU será compreendida e trabalhada na IES, dependerá das características, como a filosofia e a identidade institucional. No entanto, é comum em todas as abordagens de RSU que a mesma, passe, inevitavelmente, pela formação dos alunos – futuros profissionais.

Nesse sentido, dá-se foco ao que Vallaey (2014) identifica como impactos educativos, que são aqueles relacionados aos alunos e egressos da IES. Para o autor, a gestão desse impacto tem a ver com as estratégias e ações educativas nas quais os alunos se envolvem durante sua trajetória acadêmica, e que, por meio delas, desenvolvem valores de

responsabilidade social. O objetivo é que a partir desse incentivo, os alunos possam ser tocados a ponto de constituírem em seu caráter a responsabilidade social. Assim, se manterão engajados mesmo após a formatura, com consciência do potencial que sua graduação representa para a minimização dos problemas sociais.

Ribeiro e Magalhães (2014) apontam para o fato de a RSU se apresentar muito bem redigida nos estatutos universitários, mas, como identifica Peixoto (2014), um dos desafios para a consolidação da RSU é a universidade conseguir aproximar o discurso da prática. Ou seja, apresentar a desejada coerência entre as atividades realizadas e o previsto nos documentos institucionais.

No caso da gestão do impacto educativo, Silva (2014) aborda a adoção da educação socialmente responsável (ESR) como um processo, um meio prático da abordagem da RSU em relação ao impacto educativo. A ESR diz respeito ao “[...] fazer universitário, em especial em relação à estruturação dos projetos pedagógicos e das matrizes curriculares [...]” (SILVA, 2014, p. 61).

Silva (2014) defende um modelo educativo que valorize a inter e transdisciplinaridade e a transversalidade do tema. Acredita a autora que esse modelo deve apresentar certas características, a começar por ser fundamentado em uma “[...] filosofia educativa sustentada no desenvolvimento humano e profissional” (SILVA, 2014 p. 71). Esse modelo também deve se expressar como um “fazer acadêmico centrado na excelência, na inovação contínua e em práticas educativas flexíveis e diversificadas, e em sintonia com as características e demandas do entorno sociocultural e laboral [...]” (SILVA, 2014, p.71).

Lembra ainda Silva (2014), que a questão primordial para a ESR é de entender o quanto é possível uma formação ética e cidadã no ES e como fazê-la, no sentido de organização de conteúdos e atividades curriculares. Isso porque parece claro para a autora que não há mais sentido em discutir se é papel da universidade a formação de profissionais socialmente responsáveis, visto que se trata de uma demanda social mundial. Como exemplos de iniciativas de ESR, Silva (2014) cita a transversalidade do tema, e entende que a responsabilidade social deve estar presente nas matrizes curriculares e ser um tema constante em toda a trajetória acadêmica. Cita também, mesmo se mostrando tão favorável à prática, a adoção de disciplinas específicas que abordem o tema.

Para a ESR é fundamental o reconhecimento de que o aluno já possui uma história de vida e que os valores construídos até seu ingresso no ES irão influenciar em sua aceitação e engajamento às propostas de responsabilidade social desenvolvidas na IES. Weerts, Cabrera e

Perez Mejías (2014) acreditam que a base para o desenvolvimento de propostas educacionais voltadas à responsabilidade social encontra-se na compreensão desse fato. Para os autores, além de determinar o grau de envolvimento dos universitários, também apresenta reflexos na postura social dos egressos. Para Vallaeys (2014), o trunfo da universidade na gestão do impacto educacional dá-se quando, durante a trajetória acadêmica, um valor pessoal restrito à boa intenção se converte em uma consciência ética sistêmica.

Nesse sentido, cabe lembrar que CF considera a educação também um dever da família, passível de colaboração da sociedade, não estando restrita, portanto, às instituições de ensino. O texto reconhece que o processo educativo não se faz a partir de um só agente. Na verdade, parte dos mais variados ambientes nos quais as pessoas transitam. Esse fenômeno está relacionado com a teoria do desenvolvimento ecológico humano, proposta por Bronfenbrenner (1996). Em linhas gerais, o autor acredita que o desenvolvimento das pessoas se dá a partir das influências propiciadas nos mais diversos ambientes que constituem seu dia a dia. Yunes e Juliano (2010), ao elucidarem a proposta de Bronfenbrenner, explicam que esses ambientes podem ser entendidos como sistemas, sendo esses: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema. O microsistema, explicam as autoras, são ambientes onde existe interação face a face, como a família e a escola. Já o mesossistema se constitui das relações entre dois ou mais microsistemas – quando a família vai participar de uma atividade do filho na escola, por exemplo. O exossistema se refere a ambientes que influenciam no desenvolvimento da pessoa, mesmo que a pessoa não transite naquele sistema – o trabalho dos pais, por exemplo, acaba influenciando no desenvolvimento do filho. Por último, o macrosistema, é o ambiente macro onde se encontram os demais sistemas.

Considerando a teoria do desenvolvimento ecológico humano, a universidade, quando estabelecidas relações face a face, constitui-se em um microsistema. Nos microsistemas se estabelecem díades, que é quando se estabelece uma relação bidirecional entre duas pessoas. Segundo Yunes e Juliano (2010), as díades podem ser observacionais (quando uma pessoa presta a atenção ao comportamento de outra), ou de atividade conjunta (quando a pessoa participa de alguma atividade com a outra). O potencial de desenvolvimento em uma díade de atividade conjunta tem a ver com três características deve apresentar reciprocidade (quando ambos da relação acabam influenciados pelo o que o outro faz, numa troca mútua); equilíbrio de poder (onde ora um tem o domínio da relação, ora esse domínio passa ser do outro); e afeto (quando, no decorrer do processo, há o estabelecimento de sentimentos, de preferência positivos).

Ao se pensar na universidade como um sistema capaz de estabelecer díades observacionais ou de atividade conjunta, pode-se perceber seu potencial para o desenvolvimento de uma ESR, todavia sem desconsiderar a história de vida até então abarcada pelo aluno. Nesse aspecto, torna-se clara a importância das pessoas no processo de RSU, pois é a partir das interações que se dá o desenvolvimento humano.

A essas interações humanas Síveres (2011) denomina convivência. Para o autor, a convivência é um dos aspectos mais importantes das atividades de extensão, comumente relacionadas à RSU. Mesmo considerada por alguns autores (RIBEIRO; MAGALHÃES, 2014; SILVA, 2014) apenas mais um meio para fazer a RSU, a extensão ainda pode ser considerada a maior expressão da RSU nas instituições e, de maneira especial, nas ICES.

A extensão é um dos eixos da Educação Superior, juntamente do ensino e da pesquisa. Para Novaes e Maciel (2015), a extensão pode ser entendida como espaço de cultura e prestação de serviços que se apresenta de forma indissociada ao ensino e à pesquisa.

Trata-se, portanto, da busca pela integração de saberes, seja a partir da ação conjunta de professores e alunos, ou por meio da gestão integrada das atividades de ensino, pesquisa extensão (MENEZES; SÍVERES, 2011). Pode-se dizer que as atividades de extensão têm o caráter de estender as atividades universitárias a seus públicos de interesse, em especial à comunidade de seu entorno. Por conta disso, Vannucchi afirma ser de importância inquestionável a extensão para as ICES. Conforme o autor:

[...] salta aos olhos que a extensão e a visão comunitária são conceitos muito próximos. [...].

Toda autêntica ação extensionista provoca impactos e mudanças, tanto dentro da universidade, na medida em que gera novos conhecimentos, repercute em novas opções de pesquisa, influencia na inovação curricular e provoca a real integração de teoria e prática, como também fora da universidade, pela melhor percepção e correto equacionamento dos problemas sociais, econômicos e políticos, próprios do contexto local e regional. (VANNUCCHI, 2013, p. 60).

Vannucchi (2013) acredita ser essencial para a formação de profissionais engajados o respeito à tríade aluno-professor-comunidade. Frisa que a extensão nasce na sala de aula, a partir da partilha de conhecimentos e que tem como destinatária a comunidade. Para Vannucchi (2013, p. 62), “a extensão bem entendida e bem exercida gera, e ao mesmo tempo, concretiza projetos de pesquisa, engaja, ilumina e modifica qualquer sala de aula.”. Weerts, Cabrera e Perez Mejia (2014) também apontam para a importância de se estabelecer programas de engajamento para estimular a participação discente, no entanto, alertam que esses programas devem criar oportunidades para a participação dos diferentes perfis de

alunos. Os autores destacam esse ponto, pois nos estudos por eles realizados, perceberam que a tendência é que os programas sociais oferecidos pelas universidades estadunidenses não contemplam essa faceta, afetando a adesão aos programas.

Para Síveres (2011), a extensão universitária é umas das formas da universidade estar a serviço da promoção e construção de cidadania. Já Fernandes (2011) vê a extensão universitária, quando integrada ao ensino e à pesquisa, como o *locus* da função social das instituições. A autora também vê a extensão como parte da formação de discentes e docentes, além de se constituir como um meio estratégico para a ampliação das relações da instituição para com seus públicos de interesse. Ainda conforme Fernandes (2011), a extensão dá condições para a aplicabilidade do conhecimento técnico-científico de forma a equilibrá-lo com a formação humanizadora e o compromisso social, já que é por meio dela que se atingem as comunidades.

Síveres (2011) acrescenta que aos participantes de atividades extensionistas, o ganho vai além da prática e da técnica. É uma oportunidade de desenvolvimento humano, de compreensão das necessidades das pessoas, de geração de convivência, além de promover um conhecimento multidisciplinar e integrador.

#### *2.2.6 Responsabilidade social para o Unilasalle*

As unidades de ensino superior da Rede La Salle no Brasil mantêm projetos e ações com vistas ao desenvolvimento social da região onde se encontram. Esses projetos envolvem alunos e a comunidade, desenvolvendo laços de respeito e solidariedade em iniciativas que vão além da prática acadêmica.

Tal realidade também é constatada no Unilasalle, ICES Lassalista localizada em Canoas, no estado do Rio Grande do Sul. Entre 2013 e 2014, por exemplo, foram mais de 25 mil pessoas atendidas nas várias iniciativas voltadas à comunidade, conforme o Balanço Social da Instituição (UNILASALLE, 2015). A marca evidencia o compromisso com o desenvolvimento das pessoas presente nos princípios da Instituição.

A responsabilidade social é um dos desdobramentos do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) (UNILASALLE, 2016a) e é desenvolvida por meio de projetos e ações em áreas estratégicas, tais como educação, acesso ao ensino superior, desenvolvimento local, saúde e bem-estar. Os projetos são desenvolvidos pela ICES e contam com o envolvimento de

alunos, professores, colaboradores técnico-administrativos, egressos e pessoas da comunidade interessadas em atividades voluntárias.

Mesmo sendo um tópico específico do PPI, nota-se a partir da leitura do documento, que a responsabilidade social é um tema transversal nas estratégias de ensino e aprendizagem da ICES. Em relação à pesquisa e extensão, por exemplo, segundo o PPI, são iniciativas presentes em todos os tipos de cursos oferecidos, entre os quais, contemplam-se projetos específicos comprometidos com a responsabilidade social.

Também no PPI do Unilasalle encontra-se referência ao compromisso com a formação cidadã, sendo um dos objetivos do Projeto a formação de profissionais éticos, capazes de atuar na solução de problemas sociais (UNILASALLE, 2016a). O PPI do Unilasalle ressoa as premissas da Proposta Educativa Lassalista discutidas anteriormente, compreendendo um ensino voltado ao desenvolvimento de competência sob três prismas, a saber: a) humanista: relativo a valores e princípios para a vida da pessoa, e que possuem como base a filosofia cristão-lassalista, fundamentada essencialmente na ética, na moral, na alteridade, na compaixão, na solidariedade, no respeito e na caridade; b) transversal: diz respeito a valores comuns a qualquer área do conhecimento; e c) técnico-científico: reconhece que é necessária uma formação na direção da funcionalidade e do sentido do conhecimento técnico-científico, além da postura investigativa e crítico-reflexiva (UNILASALLE, 2016a). Assim como preconizam os textos legais, o Unilasalle busca em seus princípios educativos a formação de um profissional integral, portador dos conhecimentos técnicos, mas, também, um cidadão capaz e inclinado ao fazer social.

Segundo o PPI, o desenvolvimento de competência sob os prismas descritos tem a finalidade de contemplar o necessário à formação de um profissional capaz de intervir na realidade, permanentemente atualizado, demonstrando conhecimento e respeito ao passado, e disposto a construir um futuro mais humano, cristão e sustentável. Além disso, também consta no PPI que os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de graduação preveem uma formação profissional que articule competências técnicas, científicas, políticas e humanas para fins de transformação da realidade.

Outra iniciativa do Unilasalle voltada aos alunos é a prática de atividades complementares, prevista na Resolução do Conselho Acadêmico nº 436 de 10 de abril de 2013. Reconhecidas como componente curricular dos cursos de graduação (exceto o de grau tecnológico), as atividades complementares devem totalizar 10% da carga horária total do

curso, sendo que desse total, 20% devem ser de atividades de responsabilidade social. O restante das horas deve ser constituído por atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A extensão universitária do Unilasalle é notadamente voltada à responsabilidade social, com a atuação permanente em projetos como: a Universidade Aberta da Terceira Idade (Unati), Núcleo de Prática Jurídica (NPJ), projetos de atendimento à saúde desenvolvidos multidisciplinarmente pelas Clínicas Integradas da Saúde (CIS) e facilitando o acesso da comunidade a atividades físicas com a disponibilização dos serviços do complexo Poliesportivo La Salle. Além disso, há as ações realizadas pela Pastoral, entre as quais, a promoção do Dia da Responsabilidade Social<sup>13</sup>.

Já em relação à inclusão, destaca-se o acolhimento a pessoas com deficiência. Entre 2013 e 2014, conforme Balanço Social da Instituição, mais de 80 alunos tiveram atendimento específico, seja com a disponibilização de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para alunos com deficiência auditiva; ou de leitores para alunos não visuais. Ainda em relação à acessibilidade, nos últimos anos a ICES vem aprimorando e ampliando seus acessos e instalações sanitárias para facilitar a mobilidade e autonomia de pessoas com deficiência em seu campus, conforme Relatório de Autoavaliação Institucional de 2015 (UNILASALLE, 2016b).

Considerando-se os conceitos abordados de RSU, identificam-se nos documentos institucionais citados, características relacionadas à prática da RSU. Além de possuir projetos específicos com vistas ao desenvolvimento social, a responsabilidade social se apresenta de maneira transversal nas grades curriculares e se estende à formação do aluno também no que diz respeito à sua condição como cidadão transformador, ou seja, ser atuante mesmo após sua formação, uma educação para toda a vida.

### *2.2.7 Abordagens de RSU: quadro comparativo*

A partir do que foi estudado, é possível identificar características que permeiam as propostas de RSU estudadas, de forma a identificar facetas próprias de cada uma delas. Para facilitar a comparação, as características foram agrupadas em cinco categorias, conforme segue:

---

<sup>13</sup> Campanha nacional encabeçada pela Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES) que possui entre seus objetivos fortalecer parcerias entre as IES e a sociedade. É realizada anualmente, desde 2005, pelas IES que aderem à iniciativa.

- a) orientação de ensino: refere-se à dimensão educativa da RSU e o modo como é entendida a prática pedagógica para esse fim. Nessa categoria, as orientações do SINAES sugerem que a RSU é validada a partir de diversas ações, com a intenção promover à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, a defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e ao patrimônio cultural. Tais aspectos se apresentam, portanto, como temas transversais a serem inseridos no dia a dia dos acadêmicos. Já a consulta à literatura questiona o conflito entre uma formação estritamente técnica e uma formação socialmente responsável. Ainda existem dúvidas sobre a possibilidade de se conseguir formar uma pessoa em ambos os aspectos com qualidade. Já na visão Lassalista, a orientação de ensino é a da educação integral compreendendo as dimensões psicofísicas, psicossocial e racional-espiritual.
- b) aspectos de gestão: essa categoria identifica o foco da gestão da RSU das propostas estudadas. Devido a seu caráter regulatório, o aspecto de gestão focado pelo SINAES é o da avaliação. A literatura sugere um processo de gestão que contemple planejamento, execução, controle e avaliação da RSU. Além disso, vê como meio para a promoção da RSU a integração de pesquisa, ensino e extensão. Já a proposta Lassalista busca a vivência e a prática. Dessa forma, desenvolve e insere a RSU em seu dia a dia e presta serviços à comunidade.
- c) responsabilidade pessoal: essa categoria buscar identificar-se à proposta estudada faz menção à responsabilidade pessoal, ou seja, o comprometimento pessoal indivíduo. Em relação ao SINAES, o fato de buscar a verificação da responsabilidade social dos egressos pode ser interpretado como menção à responsabilidade pessoal, mesmo que indiretamente. A literatura, no entanto, dá maior atenção ao processo e à gestão da RSU do que às pessoas, propriamente dito. Já a Proposta Lassalista incentiva o protagonismo dos acadêmicos e o desenvolvimento de uma consciência de responsabilidade pessoal.
- d) entendimento em relação ao egresso: categoria que busca entender como cada abordagem vê os impactos da RSU no egresso. No entendimento do SINAES, está claro que a RSU deve fazer parte do dia a dia dos profissionais egressos das IES e também denota a necessidade de acompanhar essa atuação para fins a avaliação. A literatura consultada também faz a menção ao egresso, que pode ser compreendido como um dos resultados da gestão da RSU pelas IES. A partir da vivência nas IES,

das práticas de temas transversais e de projetos específicos, o aluno terá mais condições de atuar de maneira socialmente responsável mesmo após a formatura. No tocante à Proposta Educativa Lassalista, a prática de uma educação para toda a vida mostra que o egresso também é preocupação dessa abordagem. O ensino Lassalista busca a formação cidadã de todos os educandos, independente de nível, sempre visando a entrega à sociedade de uma pessoa responsável consigo e com os demais.

- e) influência da IES: essa categoria expressa como cada proposta considera o papel da IES como incentivadora da responsabilidade social. Para o SINAES fica claro que a IES pode influenciar os acadêmicos para as práticas sociais. Na literatura, ao se analisar os questionamentos, ainda há dúvidas sobre o quanto a IES deve buscar influenciar seus alunos à formação para a responsabilidade social. Já a visão Lassalista vê a IES como uma das peças promotoras de oportunidades para a vivência da responsabilidade social. Portando, nessa proposta de RSU, admite-se que a IES deve buscar influenciar seus alunos para uma atuação socialmente responsável. A seguir, o quadro 2 expressa de maneira sucinta a comparação apresentada.

Quadro 2 – síntese da comparação entre as abordagens de RSU estudadas

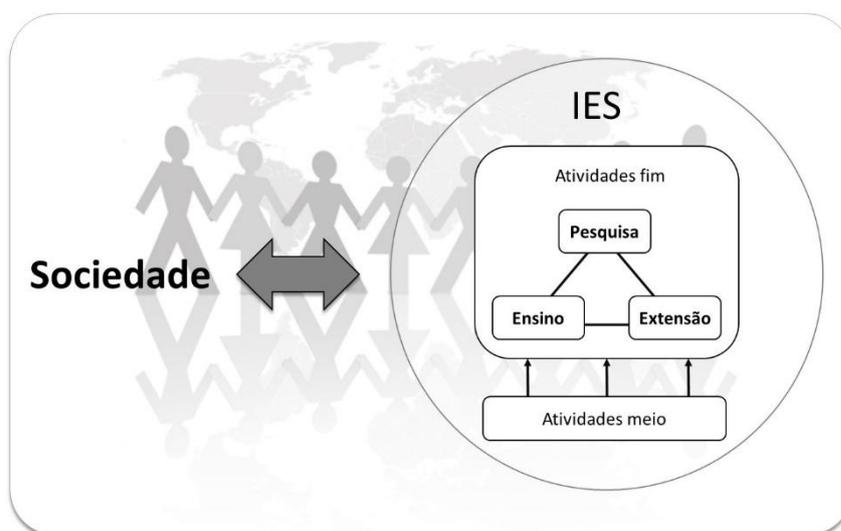
	Autores / documentos	Orientação de ensino	Aspectos de gestão	Responsabilidade pessoal	Entendimento em relação ao egresso	Influência da IES
SINAES	Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o SINAES.	Sugere um ensino transversal.	Foco na avaliação.	Admite a responsabilidade pessoal ao que se refere ao egresso.	O impacto da RSU no egresso é uma das dimensões que devem ser avaliadas nos processos avaliativos aos quais as IES se submetem.	Considera a IES capaz de influenciar no desenvolvimento do aluno.
Literatura	Calderón (2006) Nascimento (2015) Morosini (2015) Valleys (2015; 2014)	Discute o conflito entre formação profissional técnica e formação socialmente responsável.	Planejamento, execução, controle e avaliação. Integração de pesquisa, ensino e extensão.	Aborda o processo de RSU e não a pessoa, portanto não se aprofunda em relação à responsabilidade pessoal.	O grau de comprometimento social do egresso, gerado a partir da vivência na IES, é classificado como um dos impactos educativos da RSU.	Ainda existem dúvidas sobre se a IES deve assumir o papel de influenciar os alunos à responsabilidade social.
Proposta Lassalista	Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014)	Educação integral.	Vivência da prática, envolvimento da comunidade e transparência.	Incentiva o reconhecimento da responsabilidade pessoal como pressuposto à responsabilidade social.	Faz parte da educação para toda a vida. Diz respeito à pessoa que tem responsabilidade consigo e para os demais. Está relacionada à formação com vistas à transformação da realidade.	A busca pela formação integral está na missão Lassalista.

Fonte: autoria própria (2016).

### 2.3 O acompanhamento de egressos pelas IES brasileiras

Sobre o estudo de egressos, Andriola (2014, p. 207) sentencia: “raros são os estudos visando o acompanhamento de egressos de cursos de graduação, realizados pelas IES brasileiras”. A importância do acompanhamento de egressos está relacionada com as interações que a universidade mantém com o ambiente, ilustradas na figura 2 a seguir, como sugere Andriola (2014).

Figura 2 - Atividades da IES e repercussões na sociedade



Fonte: adaptado de Andriola (2014).

Apreende-se da figura 2, representada pela seta com duplo sentido, que universidade e sociedade mantêm uma relação recíproca de influências. O que se produz em uma IES repercute (ou pelo menos deveria) na sociedade e vice-versa. Nesse sentido, Andriola (2014 p. 205) identifica que “nada é mais relevante do que a investigação das repercussões sociais das atividades de uma IES, através, por exemplo, do acompanhamento sistemático dos seus egressos”.

Colenci e Berti (2012) veem no acompanhamento de egressos um instrumento valiosíssimo na busca da excelência educacional, pois oportunizam a avaliação dos processos e contribuem para a realização de ajustes e reformulações. As autoras acrescentam que esse acompanhamento deve contar com oportunidades de se ouvir o egresso, já que as opiniões dos mesmos são fundamentadas no confronto entre as premissas curriculares e as situações do dia a dia com as quais se deparam após estarem formados. Para as autoras:

A opinião dos egressos é uma das dimensões que possibilita a visualização das transformações que ocorrem no aluno, influenciadas pelo currículo. O egresso enfrenta, no seu cotidiano de trabalho, situações complexas que o levam a confrontar as competências desenvolvidas durante o curso, com as requeridas no exercício profissional, podendo avaliar a adequação da estrutura pedagógica do curso que foi vivenciado e os aspectos intervenientes do processo da formação acadêmica. (COLENCI; BERTI, 2012, p. 159).

Andriola (2014) concorda que deva existir a consulta aos profissionais, mapeando suas opiniões e atitudes, mas também acredita que o acompanhamento de egressos deve dar oportunidade a empregadores e à sociedade civil organizada de expressarem suas percepções quanto ao valor agregado gerado pela IES, bem como quanto à formação profissional e cidadã de seus acadêmicos. Nesse caso, compreende-se por valor agregado, o total as contribuições da trajetória acadêmica que vieram a somar na conduta do aluno, além da formação profissional esperada. Em outras palavras, se refere ao quanto a IES transformou essa pessoa aos desafios que a sociedade contemporânea enfrenta.

A necessidade de uma formação cidadã também pode ser interpretada como um reflexo do ambiente competitivo, inclusive no mercado de trabalho, como percebe Andriola (2014). Vive-se em um momento no qual se espera da formação integral, a entrega de profissionais íntegros, com conhecimento técnico e sensibilidade que permita não só a boa convivência, mas também a colaboração e o desenvolvimento mútuo.

Mas, como já comentado, as IES brasileiras ainda não possuem em suas agendas o acompanhamento de egressos. Em busca realizada no portal de periódicos Scielo, entre 15 e 17 de outubro de 2015, retornaram 138 artigos publicados entre 2010 e 2014, a partir do descritor “egressos”. Dessas, foram desconsideradas as produções que se referiam aos egressos de outros níveis educacionais e instituições não educativas, restando 58 publicações. Os artigos abordam estudos sobre egressos de graduação e de pós-graduação *lato e stricto sensu*. A influência das avaliações sobre os cursos de graduação pelo MEC e de pós-graduação *stricto sensu* pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pode explicar o porquê de a maioria dos artigos (50) se concentrarem nesses dois níveis, sendo 33 de graduação e 17 de pós-graduação *stricto sensu*.

A partir da análise dos resumos desses artigos, foi possível constatar que dos estudos sobre egressos de graduação, a maioria significativa (28) se debruça sobre um curso específico, buscando a identificação de perfil, empregabilidade e renda ou entendimento sobre determinada competência profissional. Outra peculiaridade, é que se trata de estudos pontuais, raras são as abordagens sistemáticas. Já em relação à abordagem dos estudos, independente se graduação ou pós-graduação, 47% são quantitativos, 29% qualitativos e 24% quanti-

qualitativos. Mas o que mais chama a atenção é a ausência de investigação sobre a formação cidadã ou em relação à atuação social dos egressos. Por se tratar de um tópico cuja abordagem data de 2014, nos indicadores avaliativos do SINAES, e ao se perceber que os estudos com egressos também são motivados por essas normativas, é razoável afirmar que a falta dessa abordagem se dá pela recente inserção da mesma nos processos avaliativos.

Dessa forma, mesmo que haja o entendimento da importância do acompanhamento dos egressos pelas IES, ainda são tímidas as iniciativas para tal.

### 3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este capítulo aborda as formas e técnicas a serem utilizadas no desenvolvimento da pesquisa e tem por objetivo criar parâmetros para desenvolver uma análise prática do tema estudado. A abordagem metodológica tem como norteadores o problema, objetivo e objetivos específicos da dissertação, a seguir descritos:

- a) problema: como viabilizar o processo de gestão da responsabilidade social no contexto universitário?
- b) objetivo geral: analisar a viabilidade da construção de um painel de indicadores de avaliação da RSU a partir do acompanhamento de egressos do Unilasalle Canoas.
- c) objetivos específicos: analisar as abordagens de RSU na triangulação: 1) SINAES, Proposta Educativa Lassalista e Literatura; 2) identificar indicadores de RSU nas abordagens do SINAES, Proposta Educativa Lassalista e Literatura; 3) elaborar quadro comparativo de indicadores de RSU entre as abordagens do SINAES, Proposta Educativa Lassalista e Literatura; 4) apresentar uma proposta de indicadores para avaliação da RSU.

O estudo torna-se importante ao passo que o tema de RSU ainda é pouco explorado, conforme levantamentos realizados em repositórios eletrônicos de artigos científicos. Menor ainda é o volume de estudos em relação à particularidade estudada do tema: a atuação socialmente responsável dos egressos do ES. Merece atenção, também, por ser um dos aspectos avaliados pelo SINAES.

#### 3.1 Caracterização do estudo

O estudo possui abordagem predominantemente qualitativa, isso porque, utiliza-se de também de informações quantitativas. Os dados quantitativos são aqueles expressos em números, diferentemente dos dados qualitativos, baseados na interpretação de fenômenos e cujos resultados traduzem aspectos conceituais e aceitam certo grau de subjetividade (GIL, 2002). Em relação ao objetivo metodológico, o estudo se caracteriza por uma pesquisa descritiva exploratória, que busca a compreensão dos fatos e um maior aprofundamento do tema tratado (*ibidem*).

Quanto ao procedimento técnico utilizado, o estudo se apresenta como uma pesquisa documental, técnica que consiste na obtenção de dados a partir de documentos já existentes e que não necessariamente sejam livros ou artigos científicos. A pesquisa documental pressupõe o acesso e análise de documentos como atas, relatórios, fotos, prospectos, entre outros registros que não tiveram origem na própria pesquisa, ou seja, são fontes de dados secundárias. Para a pesquisa em questão, serão analisados os seguintes documentos: a) Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020 (PDI); b) Relatórios da Pesquisa Diplomados: Pesquisa Perfil Diplomados, edições referentes à consulta aos formados de 2013/2; 2014/1; 2014/2 e 2015/1; e Atas do Painel Diplomados (etapa qualitativa da Pesquisa Diplomados) (edições de 2015 e 2016). Os documentos serão detalhados no item 3.3.

Segundo Gil (2002), a pesquisa documental tem como vantagem o fato de se apoiar em dados estáveis e, por já estarem consolidados, se mostram mais acessíveis. Na pesquisa documental não há contato com sujeitos, afastando os riscos das circunstâncias que envolvem a interação com pessoas. Já as limitações da pesquisa documental residem no fato de não serem representativas, visto que traz à tona a situação de um fenômeno específico.

Já quanto às desvantagens, Gil (2002) aponta que dados oriundos de fontes secundárias nem sempre significam ser fidedignos, pois sua coleta e/ou processamento podem ter sido realizados de forma equivocada. Logo, um trabalho fundamentado em fontes com possíveis erros está passível a reproduzi-los ou ampliá-los. No entanto destaca-se que a Pesquisa Perfil Diplomados e o Painel Diplomados são estudos realizados pelo Unilasalle a partir do seu Núcleo de Inteligência Competitiva. Para poder analisar os relatórios dos estudos citados para fins dessa pesquisa, a autora submeteu autorização à Pró-reitoria Acadêmica, obtendo deferimento para uso dos dados na presente pesquisa, conforme apêndice 1.

### **3.2 Unidade de pesquisa**

A unidade de pesquisa trata-se do Centro Universitário La Salle (Unilasalle), instituição localizada no município de Canoas no estado do Rio Grande do Sul. O Unilasalle possui 40 anos de atuação no ensino superior e atualmente conta com 8 mil alunos matriculados em cursos de graduação, extensão e pós-graduação. A origem da instituição dá-se a partir da atuação educativa de João Batista de La Salle (1651-1719), sacerdote francês que abdicou da nobreza para se dedicar à educação de crianças menos favorecidas. Da dedicação do sacerdote nasceu uma congregação religiosa voltada para a educação de

crianças, jovens e adultos e à formação de professores. Atualmente, as obras educacionais lassalistas podem ser encontradas em mais de 80 países. No Brasil, a atuação dos Irmãos Lassalistas data de 1907<sup>14</sup>.

Conforme abordado detalhadamente no item 2.2.4, o enfoque da responsabilidade social do Unilasalle dá-se na prática. Por meio de seus projetos de cunho social, entre 2013 e 2014, mais de 25 mil pessoas foram diretamente beneficiadas, conforme Balanço Social 2013-2014 (UNILASALLE, 2015). A Instituição realiza intervenções que envolvem atividades educacionais, de saúde e bem-estar. Também possui programa de atendimento a alunos com deficiência, disponibilizando intérpretes de LIBRAS para alunos com deficiência auditiva e leitores para alunos não visuais. Conta com instalações de acessibilidade e, desde meados de 2015, a IES busca mais inclusão nos meios de comunicação, utilizando descrição de imagens nas postagens em seu perfil na rede social Facebook e inserindo vídeos informativos e publicitários em LIBRAS. Sabendo-se da gama de atividades realizadas pela Instituição e também da dimensão da mesma, torna-se um contexto propício para a investigação ora proposta.

A partir dessas características, que envolvem os objetivos institucionais e os princípios humanos, cristãos e comunitários do Unilasalle, acredita-se que a mesma mantenha um ambiente propício à construção de valores de responsabilidade social e, conseqüentemente, entregando profissionais com uma formação além do perfil técnico, com ciência de seu papel para o desenvolvimento da sociedade; fato que poderá ser clarificado a partir desse estudo.

### **3.3 Coleta de dados**

Como já mencionado, a pesquisa documental consiste na obtenção de dados a partir de documentos já existentes e que não necessariamente sejam livros ou artigos científicos. Ou seja, a pesquisa documental também se utiliza de análises de documentos como atas, relatórios, fotos, prospectos, etc.

A presente pesquisa se caracteriza por duas etapas, uma constituída por pesquisa restrita a livros e artigos científicos, e outra constituída por pesquisa que contemplou documentos institucionais do Unilasalle. A pesquisa em livros e artigos científicos teve como intuito fundamentar conceitualmente o estudo. A importância dessa etapa reside no fato de mesma fornecer proposições teóricas que foram confrontadas com os achados da segunda fase do

---

<sup>14</sup> <http://unilasalle.edu.br/canoas/o-unilasalle/>

estudo, constituída por pesquisa de outros documentos. As considerações advindas de ambas as etapas da pesquisa permitiram um paralelo por meio do qual se verificou o quanto as mesmas se aproximaram ou se distanciaram.

A segunda etapa da pesquisa teve como base a análise dos documentos a seguir citados e detalhados. Cabe lembrar que, por se tratar de documentos e estudos institucionais do Unilasalle, a análise dos mesmos foi realizada após obtenção de autorização da ICES para tal.

- a) Plano de Desenvolvimento Institucional Unilasalle 2016-2020 (PDI): documento estabelecido por Lei que consolida os projetos institucionais a serem desenvolvidos no período de cinco anos por uma IES e que deve ser protocolado individualmente no Ministério da Educação (MEC). O PDI também traz as políticas que regem as práticas institucionais e responde como a IES se posiciona em relação aos itens obrigatórios estabelecidos para a elaboração do documento, conforme Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006. Dentre esses itens, encontra-se a PPI, desdobrados em suas perspectivas, entre elas, a responsabilidade social. Logo, a análise do PDI do Unilasalle contribuiu para elucidar como a ICES se posiciona referente à responsabilidade social e como a mesma se enquadra nas políticas institucionais.
- b) Pesquisa Perfil Diplomados, edições referentes à consulta aos formados de 2013/2; 2014/1; 2014/2 e 2015/1: a Pesquisa Diplomados é um estudo quantitativo realizado semestralmente desde 2012 pelo Unilasalle. As edições citadas, no entanto, são aquelas cujo instrumento de coleta de dados já havia sofrido alteração que incluiu questões sobre a responsabilidade social dos egressos.
- c) Atas do Painel Diplomados (edição 2015 e 2016): documento que possui a transcrição dos depoimentos realizados nos grupos focais que constituem o Painel Diplomados. O Painel Diplomados é um estudo longitudinal qualitativo. A amostra é sem reposição e as verificações são anuais. A primeira verificação foi realizada em 2015, oportunidade em que foram realizados quatro grupos focais, totalizando 27 egressos participantes. A segunda verificação ocorreu em junho de 2016, oportunidade em que foram realizados três grupos focais, totalizando 17 egressos. O Painel Diplomados é uma atividade institucional de responsabilidade do NIC do Unilasalle, setor no qual a autora atua como analista. Dessa forma, a autora participou ativamente dos grupos focais, realizando a mediação dos mesmos. Porém, como se trata de um documento institucional, na presente dissertação as atas dos grupos focais se constituem dados secundários. Conforme Malhotra (2001), um

grupo focal consiste na reunião de pessoas que podem contribuir para uma pesquisa, na qual uma discussão será direcionada por um mediador. Segundo o autor, não há um número determinado para a realização dos encontros, por isso defende que os grupos focais devem ser realizados em número suficiente de grupos até que as respostas se tornem previsíveis, sem novas considerações. Esse fato explica o número de grupos focais realizados, conforme descrito nos relatórios consultados, de forma que foram suficientes para se ter certa previsibilidade sobre o assunto.

### 3.4 Caracterização dos sujeitos de pesquisa

Para fins de dar apoio à leitura dos resultados que serão apresentados no capítulo 4, se esclarece que os estudos analisados nessa dissertação tiveram como sujeitos de pesquisa profissionais formados pelo Unilasalle, os quais são identificados pela expressão “diplomado(a)”. Destaca-se que os participantes têm suas identidades preservadas, portanto a caracterização dos mesmos se restringirá ao curso no qual se formaram. Desse modo, o quadro 3 relaciona os sujeitos participantes da Pesquisa Perfil Diplomados (estudo quantitativo); e o quadro 4 relaciona os sujeitos participantes dos grupos focais que constituíram o Painel Diplomados (estudo qualitativo).

Quadro 3 – Distribuição dos respondentes da Pesquisa Perfil Diplomados por curso.

Curso	Semestre de formatura do participante			
	2013 2	2014 1	2014 2	2015 1
Administração	9	20	21	12
Ciência da Computação	7	5	4	4
Ciências Biológicas	4	5	0	4
Ciências Contábeis	8	2	7	7
Ciências Econômicas	0	0	1	2
Computação	2	0	2	0
Design de Produto	3	1	2	0
Design Gráfico	0	0	0	2
Direito	13	9	12	10
Educação Física	13	7	2	9
Enfermagem	1	4	9	6
Engenharia Ambiental	7	1	6	3
Engenharia de Computação	1	1	3	0
Engenharia de Telecomunicações	1	2	2	4
Eventos	0	0	1	0
Filosofia	1	0	0	0
Física	1	1	1	0
Fisioterapia	1	4	1	0
Geografia	2	5	2	2
Gestão Comercial	0	1	1	0
Gestão de Recursos Humanos	15	8	14	15
Gestão Financeira	7	13	13	8

História	8	4	1	2
Letras	5	1	3	0
Logística	1	0	4	3
Marketing	0	0	0	1
Matemática	1	8	0	2
Nutrição	3	4	7	4
Pedagogia	3	0	5	7
Processos Gerenciais	23	3	6	14
Psicologia	0	0	3	1
Psicopedagogia	3	4	3	4
Química	5	6	2	2
Redes de Computadores	5	2	5	2
Relações Internacionais	2	32	3	4
Sistemas para Internet	1	0	2	1
Teologia	2	0	5	1
Turismo	0	2	0	3
Total de participantes por edição:	158	155	153	139

Fonte: elaborado pela autora (2016), a partir dos dados da Pesquisa Perfil Diplomados.

Quadro 4 – Relação dos participantes do Painel Diplomados com indicação de curso

Grupo Focal	Diplomado	Curso	Grupo Focal	Diplomado	Curso
1_2015	D1	Enfermagem	1_2016	D28	Pedagogia
	D2	Processos Gerenciais		D29	Processos Gerenciais
	D3	Enfermagem		D30	Turismo
	D4	Ciências Econômicas		D31	Psicologia
	D5	Administração		D32	Ciências Biológicas
	D6	Administração	2_2016	D33	Letras
	D7	Pedagogia		D34	Fisioterapia
	D8	Fisioterapia		D35	Engenharia Ambiental
	D9	Educação Física		D36	Processos Gerenciais
2_2015	D10	Ciências Contábeis		D37	Relações Internacionais
	D11	Fisioterapia		D38	Pedagogia
	D12	Ciências da Computação		D39	Nutrição
	D13	Enfermagem		D40	Administração
	D14	Ciências da Computação		D41	Gestão de Recursos Humanos
3_2015	D15	Design Gráfico		3_2016	D42
	D16	Ciências Biológicas	D43		Computação
	D17	Psicopedagogia	D44		Gestão de Recursos Humanos
	D18	Administração	D45		Ciências Contábeis
	D19	Engenharia Ambiental	D46		Educação Física
	D20	Enfermagem	D47		Psicologia
4_2015	D21	Pedagogia	D48	Ciências Contábeis	
	D22	Psicopedagogia			
	D23	Educação Física			
	D24	Direito			
	D25	Design de Produtos			
D26	Direito				
D27	Enfermagem				

Fonte: elaborado pela autora (2016), a partir dos dados do Painel Diplomados.

### 3.5 Procedimentos de análise dos dados

Os dados quantitativos serão analisados a partir de estatística descritiva e estatística inferencial. A estatística descritiva é destinada à análise de dados quantitativos por se tratar de uma forma de manejo de dados que permitem um resumo dos mesmos, facilitando sua compreensão (ANDERSON; SWEENEY; WILLIAMS, 2002; DIEHL; SOUZA; DOMINGOS, 2007). Segundo os autores, a estatística descritiva se utiliza de recursos capazes de fornecer um panorama dos dados, daí sua natureza descritiva. Para isso, lança-se mão de recursos como contagem de frequência, medidas de tendências e variações.

Para se compreender a estatística inferencial, é necessário esclarecer os conceitos de população e parâmetros populacionais. Segundo Malhotra (2001), população se refere ao conjunto completo de sujeitos que são de interesse para uma pesquisa. A consulta a esses sujeitos – ou elementos – pode ser realizada a partir de dois parâmetros populacionais, que pode ser o censo ou amostra (*ibidem*). Em um censo, todos os elementos devem ser consultados, porém, como isso nem sempre é possível, os pesquisadores podem consultar somente uma porção da população. A essa porção dá-se o nome de amostra. A amostra pode ser não probabilística, que é quando a escolha dos elementos é intencional; ou probabilística, quando é definida a partir de método estatístico que garante a escolha por acaso dos elementos. Mediante dados provenientes de amostragem probabilística, é possível utilizar-se de estatística inferencial, que é o processo de generalização dos dados obtidos por meio de amostra para a população. Isto quer dizer que a adoção de amostras probabilísticas permite que o pesquisador consulte apenas uma porção da população e interprete os dados para toda a população, levando em consideração certo intervalo de confiança que é dado a partir do método amostral escolhido para a pesquisa (ANDERSON; SWEENEY; WILLIAMS, 2002; DIEHL; SOUZA; DOMINGOS, 2007; MALHOTRA, 2001).

Já os dados qualitativos terão como técnica a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2009). A análise de conteúdo é realizada a partir de procedimentos sistemáticos e objetivos que culminam na descrição das mensagens e propiciam sua interpretação (FARAGO; FOFONCA, 2012). A técnica, de acordo com Mozzato e Grzybovski (2011), vem sendo adotada com frequência em pesquisas qualitativas e se apresenta como importante meio de análise nos campos da administração, psicologia, ciência política e educação. Ainda, segundo as autoras, a análise de conteúdo pode ser considerada um método para a interpretação de mensagens – explícitas ou não – presentes nos conteúdos estudados. Conforme Bardin (2009), o desenvolvimento desse método é organizado em três etapas consecutivas, a saber:

- 1) a pré-análise: fase da qual as demais etapas dependem e que tem por finalidade a sistematização do conteúdo. Na etapa de pré-análise é realizada o que a autora denomina “leitura flutuante”, ou seja, uma leitura inicial com o objetivo de identificar as ideias principais contidas no conteúdo em relação aos tópicos investigados na pesquisa. Deve-se levar em consideração na fase de pré-análise algumas características que contribuirão para uma futura categorização de ideias, que são: exaustividade (exploração do máximo das ideias contidas no conteúdo analisado); representatividade (forma de priorização das ideias a partir da representatividade que as mesmas possuem em relação ao que se investiga); homogeneidade (identificação do quanto estão próximas das ideias destacadas, de modo a se justificar um agrupamento das mesmas) e; pertinência (quando as ideias destacadas contribuem de forma significativa aos objetivos da investigação).
- 2) a exploração do material: utilizando-se da proposta de leitura flutuante a partir das características descritas, é possível realizar a categorização das ideias contidas nos conteúdos analisados, permitindo a identificação de temáticas. Esse processo é organizado na fase de exploração do material. A categorização permite a visualização das relações existentes entre o que se aborda nos conteúdos e o objeto de investigação e, a partir daí, também destaca as temáticas mais significativas em relação ao que é investigado. Segundo Mozzato e Grzybovski (2011, p. 735) Esta é “a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos”.
- 3) o tratamento dos resultados: a fase de tratamento de resultados diz respeito à inferência e à interpretação dos conteúdos analisados, indo além da descrição das temáticas encontradas. Ou seja, se passa para a de significação das mensagens identificadas. Tal significação, no entanto, não pode ser isolada, pois há que se considerar o contexto e os objetivos da pesquisa. Dessa forma, se tem uma abordagem sistêmica orientada a partir da organização prévia dos dados coletados. Mozzato e Grzybovski (2011, p. 735) “esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados, ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais, é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica”.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo apresenta os resultados dos procedimentos adotados na investigação, que são: análise dos resultados da Pesquisa Perfil Diplomados, análise das atas do Painel Diplomados e análise dos documentos institucionais do Unilasalle, sendo esses o PDI e a Resolução do Conselho Acadêmico 436/13. Devido à complementariedade existente entre os resultados de cada análise, os mesmos serão apresentados e discutidos a partir dessa ótica, e não de forma isolada.

A análise e discussão dos resultados apresentam-se em três partes: a primeira trata das categorias identificadas a partir da pesquisa documental (seção 4.1). A segunda parte relaciona os objetivos específicos da pesquisa com as considerações apresentadas nas categorias (seção 4.2). Já a terceira parte (seção 4.3), apresenta a discussão a partir do objetivo específico da pesquisa.

### 4.1 Categorias de análise

Para organização da apresentação e discussão dos resultados, foram identificadas as principais categorias acerca do debate de responsabilidade social, utilizando-se dos resultados encontrados na análise dos documentos citados e das descrições das manifestações dos grupos focais que constituem o Painel Diplomados. Essa última etapa deu-se da seguinte forma: primeiramente, conforme método da análise de conteúdo, foi realizada a leitura flutuante das descrições, momento em que foi possível perceber quais expressões poderiam ser classificadas em categorias. Após, foi realizada uma segunda leitura. Nesse momento, com a leitura mais apurada e norteada pelas primeiras impressões da leitura flutuante, foram identificadas 29 manifestações pertinentes e que possuem relação com os achados das análises dos demais documentos que constituem o *corpus* da pesquisa. Observa-se que foi mantida a forma de menção aos participantes dos grupos focais utilizada nas atas do Painel Diplomados, citados com a letra D (de Diplomado), seguida por um numeral. Considerando as semelhanças e a proximidade contextual das manifestações, as mesmas organizadas em grupos, o que resultou na definição de cinco categorias, relacionadas no quadro 5. Para cada categoria, portanto, se apresenta considerações oriundas da pesquisa como um todo, e estão apresentadas nas seções a seguir.

Quadro 5 – Categorias e subcategorias de análise dos resultados

Categoria	Subcategoria	Autores relacionados
1) Conceito de responsabilidade social	Assistencialismo.	Weerts, Cabrera e Perez Mejia (2014).
	Exercício da cidadania.	La Salle (2012); Weerts, Cabrera e Perez Mejia (2014).
	Socialização de saberes.	Ribeiro e Magalhães (2014).
	Desenvolvimento social e sustentável.	Vallaey (2014); Ribeiro e Magalhães (2014); Carbonari (2011); Calderón (2006).
2) Forma de atuação responsável.	Pessoal.	Fossatti (2013); Frankl (1992).
	Institucional.	AUSJAL (2009) Bowen (1953) Ribeiro e Magalhães (2014); Calderón (2006).
3) Construção da responsabilidade social.	Familiar.	Yunes e Juliano (2010); Bromfenbrenner (1996); Pratta e Santos (2007); Lacan (2003).
	Experiência universitária.	Vallaey (2014); Ribeiro e Magalhães (2014); Carbonari (2011); Calderón (2006).
4) Papel do Unilasalle.	Atividades complementares.	Weerts, Cabrera e Perez Mejia (2014); Síveres (2011); Carbonari (2011); Vannucchi (2013); Calderón (2006).
	Setor Pastoral.	Síveres (2011); Vannucchi (2013).
5) Consolidação da RSU no Unilasalle	Estratégias e ações	Weerts, Cabrera e Perez Mejia (2014); Carbonari (2011);
	Divulgação	Calderón, Gomes e Borges (2016); Carbonari (2011).

Fonte: elaborado pela autora (2016)

#### 4.1.1 Conceito de responsabilidade social

Esta categoria reúne as percepções em relação ao entendimento dos egressos participantes do Painel Diplomados sobre o que é responsabilidade social. Como sugere a literatura consultada, mais de uma percepção emergiu dos relatos. Entre os entendimentos, destacam-se quatro, apresentados nas seguintes categorias: a) assistencialismo; b) exercício da cidadania; c) sociabilização de saberes; e d) desenvolvimento social e sustentável. As

subcategorias serão apresentadas nas seções a seguir, sendo as percepções dos egressos complementadas pelo analisado nos demais documentos consultados para a presente pesquisa.

#### 4.1.1.1 Assistencialismo

Um dos entendimentos que se identifica nos relatos dos egressos, é que responsabilidade social significa promoção ou participação em ações pontuais e de cunho assistencialista. Entre os relatos, é comum exemplificarem sua responsabilidade social com a participação em campanhas de arrecadação, seja de materiais ou com contribuições financeiras. Nesse aspecto, o resultado se aproxima do registrado na Pesquisa Diplomados: nas edições estudadas, entre 21% e 25% dos egressos que se dizem engajados em causas sociais, o fazem por meio de adesão a campanhas de arrecadação. Conforme relato de D30 “[...] responsabilidade social é tu tentar ajudar alguém, ir a um albergue, é fazer doações, essas coisas assim pequenas a gente faz. Coisas que não alteram o seu dia a dia.”. Já D41 também vê responsabilidade social ligada à promoção e adesão a campanhas de cunho assistencial: “[...] eu trabalho numa clínica de oncologia, então a gente faz muita campanha de arrecadação de lenços, agasalhos. Sempre que posso fazer doação, eu faço. Além disso, a questão ambiental: economizar luz, água, usar rascunhos”.

Ao se buscar os conceitos de RSU, nota-se que o mesmo é multifacetado, como afirmam Ribeiro e Magalhães (2104). No entanto, mesmo diante de classificações diversas e de uma variada gama de dimensões, o entendimento de responsabilidade social como assistencialismo se distancia das principais características atribuídas à RSU. Pinto (2013) e Schwartzman (2005) deixam claro em suas obras que essa é uma compreensão limitada, pois reduz a responsabilidade social a ações pontuais e paliativas, sem potencial de causar impactos sociais relevantes.

No que se refere ao Unilasalle, a responsabilidade social consta no seu PPI juntamente às políticas de ensino, pesquisa, extensão e de responsabilidade social. Leitura dessas políticas possibilita entender que a ICES vê na realização de atividades extensionistas, o principal meio de consolidação a RS. Também há referência aos princípios filosóficos lassalistas, a partir da valorização do ser humano e dos preceitos de uma ação educativa que forma a pessoa com competências para agir em si próprio e sobre os demais. Mas, mesmo possuindo em sua redação o que pode ser considerado um entendimento abrangente de responsabilidade social, há no mesmo documento menção à Campanha do Agasalho (arrecadação de roupas) e ao

Natal Solidário (arrecadação de donativos como brinquedos, material escolar e itens de higiene e limpeza) como exemplos de ações de responsabilidade social.

Mesmo compreendendo a posição dos autores e as intenções descritas nos documentos institucionais do Unilasalle, há de se buscar entender por que o entendimento da responsabilidade social como assistencialismo persiste. Afinal, as diversas campanhas de arrecadação existentes apelam justamente para a responsabilidade social de cada um no intuito de convencer as pessoas a participarem. Algumas campanhas ocupam grandes espaços na mídia. Enfim, a utilização distorcida do termo, ligada a ações pontuais e a não existência de projetos consistentes de responsabilidade social pode ser um dos motivos para o entendimento errôneo por parte dos egressos participantes.

#### 4.1.1.2 Exercício da cidadania

Outra forma de entender responsabilidade social é sua manifestação pelo exercício da cidadania. Aqui, os relatos dos egressos dão conta da necessidade de se manter uma postura ética, de cuidado com o bem comum e no exercício da democracia. Conforme afirmação de D34 “responsabilidade social é o exercício da cidadania em diversos momentos, em diversas oportunidades”. Para D45, “[...] responsabilidade social é questão de ética e cidadania. Então eu acho que responsabilidade social é desde o lixo que tu coloca no lixo – e não no meio da rua – até tu ajudar uma pessoa.”. Já D30 acredita que ser socialmente responsável também “[...] é ser consciente na função de política, ser consciente em saber em quem tu vai votar.”.

Nesse contexto é apropriado recorrer a que Weerts, Cabrera e Perez Mejias (2014) naquilo que chamam de *civic purposes of higher education*<sup>15</sup>. Para os autores, o engajamento social passa pela consciência de ser cidadão e nesse processo as universidades tornam-se agentes importantes no sentido de buscar promover o engajamento cívico de seus estudantes. Já a LDB, em seu artigo 2º traz como uma das finalidades da educação o “[...] preparo para o exercício da cidadania,” configurando, portanto, um norteador comum para todos os níveis educacionais.

Já no estudo de Peixoto (2014), o entendimento de que a responsabilidade social trata da conduta cidadã das pessoas também é compartilhado por gestores universitários. Entre as manifestações coletadas pelo autor, consta que a responsabilidade social passa pela formação

---

<sup>15</sup> Propósitos cívicos da educação superior (tradução nossa).

de uma responsabilidade cívica e está diretamente ligada ao papel da IES em formar bons cidadãos.

O exercício da cidadania é necessário para se estabelecer harmonia entre as pessoas em uma sociedade. Está relacionada ao respeito a direitos e a cumprimento de deveres. Mesmo sendo de suma importância, não pode ser considerada como sinônimo de responsabilidade social, e, sim, um dos fatores onde a mesma está alicerçada.

#### 4.1.1.3 Socialização de saberes

Além dos entendimentos anteriores, há aqueles que entendem que ser socialmente responsável significa compartilhar conhecimentos. Conforme relato de D32:

Mas, o mais importante em responsabilidade social que eu vejo, são as pessoas que eu posso impactar. Quem está no meu entorno. Hoje eu vejo, que a minha família, meus amigos, as pessoas com as quais eu convivo, eu consegui mudar os pensamentos deles. Por onde eu vou, onde eu convivo, onde eu exerço influência, como na escola dos meus filhos, na igreja, hoje eu vejo a diferença, de antes para agora. Para mim responsabilidade social é isso. É por onde você passar, você ser um influenciador.

D39 comunga com esse entendimento ao afirmar que responsabilidade social “é o meu papel em poder transmitir às pessoas alguma coisa que possa melhorar a qualidade de vida delas.” D27 complementa que “responsabilidade social é usar o teu conhecimento em prol do benefício social.”

Ribeiro e Magalhães (2014) acreditam que a RSU também tem a ver com o potencial do conhecimento gerado por ela em impactar a sociedade em termos de desenvolvimento. Para os autores, é importante saber que conhecimento está sendo gerado nas IES e para que tipo sociedade ele se destina. É a partir desse conhecimento, reforçam os autores, que se preparam alunos com consciência crítica do mundo em que vivem.

Contribuem para o entendimento ora abordado, os achados de Peixoto (2014), que percebe que a RSU também possui uma dimensão que ele denomina formativa. Entre as características dessa dimensão, identificada a partir de entrevistas com gestores universitários, está o enfoque de sociabilização do saber, consolidada na formação de pessoas empreendedoras e reflexivas.

Considerando que responsabilidade social visa ao desenvolvimento de outro, é aceitável que a socialização dos saberes possa ser considerada uma de suas dimensões, desde que essa socialização culmine na mudança de postura das pessoas a qual se destina. Socializar

conhecimentos também tem relação com valores de humildade e partilha quando feita de forma engajada e efetiva e não somente uma simples transmissão de informações.

#### 4.1.1.4 Desenvolvimento social e sustentável

O entendimento de responsabilidade social como o de contribuir para o desenvolvimento da sociedade também pode ser identificado nos relatos do Painel Diplomados. Os egressos apontaram que responsabilidade social abarca diversas causas, ou seja, não se destina à causa específica. Conforme D29 “o que eu entendo sobre RS seria, no caso, estar contribuindo para que a sociedade como um todo venha a se desenvolver e a exercer seu papel como tal, nas diversas áreas, financeira, social, religiosa, área ambiental”. Já de D36 afirma que “responsabilidade social significa eu poder contribuir com a sociedade como um todo. Que possa melhorar a vida do entorno, do nosso cotidiano e a vida de outras pessoas também.”.

O engajamento para fins de desenvolvimento social e sustentável pode ser considerado um dos entendimentos mais adequados no que diz respeito à responsabilidade social, inclusive no âmbito universitário. Para Vallaeys (2014), a RSU deve ser resultado da articulação de diversas esferas da instituição em um projeto macro com vistas ao desenvolvimento social e sustentável. Ribeiro e Magalhães (2014) também identificam o desenvolvimento social e sustentável como uma das dimensões da RSU. Os autores veem nessa dimensão a importância da realização de projetos direcionados à sustentabilidade, levando em consideração necessidades humanas, sociais, ambientais e econômicas, além de “dar prioridade ao valor social do conhecimento na construção de um uma sociedade mais colaborativa e menos competitiva.” (RIBEIRO; MAGALHÃES 2014, p. 142).

Da mesma forma que Ribeiro e Magalhães (2014), Calderón (2011) também identifica o desenvolvimento social e sustentável como uma das perspectivas de RSU. Para o autor, “[...] a universidade constitui um espaço irradiador de valores de cidadania, objetivando um novo padrão de desenvolvimento orientado para a sustentabilidade, valorizando-se a formação humana integral [...]”. Já Carbonari (2011), mesmo admitindo que o entendimento de responsabilidade social possa apresentar diferenças de acordo com o perfil e a missão de cada IES, acredita que o tema é hoje pauta obrigatória para qualquer organização que, em alguma medida, contribui para o desenvolvimento econômico, social, ambiental dos países.

A missão do Unilasalle, descrita em seu PDI, mostra que o desenvolvimento sustentável é seu objetivo ao promover a formação integral da pessoa. A Instituição contém premissas institucionais de engajamento social e compromisso comunitário a partir de uma vocação pedagógico-educacional histórica e na promoção de obras de responsabilidade social.

#### *4.1.2 Formas de atuação socialmente responsável*

Conforme as concepções da AUSJAL (2009), entre os impactos relacionados à gestão de RSU, encontra-se o educativo, que abarca tanto estudantes quanto egressos. Para a associação, os profissionais formados nas IES devem estar dispostos a dedicar seu trabalho também ao desenvolvimento social. A fim de buscar compreender o envolvimento dos egressos participantes do Painel Diplomados, os mesmos foram incentivados a apontar se, como profissionais, atuam de maneira responsável e como se dá essa atuação.

No entanto, além das formas de atuação profissional, emergiram das discussões formas de atuação pessoal, ou seja, aquelas ações que não têm relação com a formação acadêmica dos egressos. As formas de atuação pessoal foram identificadas enquanto expressavam seu entendimento de responsabilidade social, pois, para isso, os egressos utilizaram de diversos exemplos para elucidar seu entendimento. Nessa categoria, portanto, encontram-se identificadas as formas de atuação socialmente responsáveis mencionadas com mais frequência pelos egressos participantes do Painel Diplomados.

Merece atenção o fato de as formas não serem excludentes, ou seja, uma mesma pessoa pode apresentar uma ou mais formas de atuação socialmente responsável. Foram identificadas duas formas principais de atuação que resultaram nas seguintes subcategorias: a) pessoal e b) institucional, apresentadas nas seções a seguir.

##### *4.1.2.1 Pessoal*

Nessa subcategoria, elencam-se as formas de atuação socialmente responsável dos egressos que não tem a ver com sua formação acadêmica. A motivação para distinguir as formas de atuação se faz necessária, pois é comum encontrar na literatura que a RSU também se manifesta pela participação dos egressos em ações que tenham relação com sua profissão. No entanto, percebe-se que as formas não relacionadas à atuação profissional prevalecem entre os relatos dos egressos que se disseram engajados em alguma causa.

Os resultados da pesquisa Perfil Diplomados, por exemplo, dão conta que em média 14% dos egressos que se dizem engajados, atuam em atividades sociais relacionadas à formação acadêmica – ou seja, a minoria entre os consultados. Resultados do Painel Diplomados também apontam para essa prevalência. As atividades de cunho pessoal estão relacionadas às promovidas por igrejas, grupos de escoteirismo, organizações não governamentais (ONGs), associações de bairros ou projetos de responsabilidade social ligados a órgãos públicos. D26, egresso do curso de Direito, relata sua participação social “eu fui professor, ensinava como fazer bijuteria a meninos e meninas de rua. Hoje eu sou conselheiro de dependentes químicos.”.

Alguns egressos explicam que nem todos podem exercer funções relativas a sua profissão de forma voluntária ou a baixo custo, devido às normativas estabelecidas pelos conselhos de classe, que impedem a prática para evitar concorrência desleal. Nesse sentido, D31 relata “tenho projetos pessoais [...]. Fiz meu estágio numa ONG, mas eu continuei mesmo depois de formada porque prometi a mim mesma que iria continuar. Mas eu faço o que dá, porque, como psicóloga eu não posso o CRP não permite.”.

Outros egressos já participavam de ações sociais antes mesmo da formação acadêmica, e mantêm o vínculo até hoje. Nas edições da pesquisa Perfil Diplomados que consultaram egressos de 2013/2, 2014/1 e 2014/2, havia uma questão sobre há quanto tempo aqueles que se disseram engajados eram atuantes em causas sociais. Nessas edições, foi registrado em média, que 47% dos egressos já atuam há mais de três anos na atividade na qual declaram estarem envolvidos.

No entanto, não se identifica a partir da questão se o envolvimento social do egresso havia iniciado antes, durante, ou após a trajetória acadêmica no Unilasalle. Dessa forma, realizaram-se mudanças na edição que consultou os egressos de 2015/1, e se passou a utilizar questão mais assertiva, descrita como: “Quando sua participação nessas ações iniciou?” As seguintes opções de resposta à questão foram definidas em três partes, a saber: a) antes da graduação; b) durante a graduação; ou c) após a graduação.

Com a realização da coleta de dados, as respostas à questão ficaram assim distribuídas: 33% dos egressos que se disseram engajados responderam que sua atuação iniciou antes da graduação; 52% responderam que foi durante a graduação e 15% afirmaram que iniciou após a graduação. Por ser a primeira aplicação do instrumento após o ajuste da questão, não se possui uma série histórica que permita comparação. Logo, esse primeiro resultado dá conta da

realidade do grupo de egressos consultados na ocasião e, de certa forma, vincula a vivência na instituição à iniciativa da maioria desses egressos.

Conforme abordado no referencial teórico dessa pesquisa, a responsabilidade social também pode ser compreendida a partir da abordagem existencial proposta por Frankl (1992). As formas de atuação de cunho pessoal, nesse caso, têm a ver com a busca do sentido por meio do estabelecimento de relações, na busca do reconhecimento de si e do outro. Da mesma forma, Fossatti (2013, p.179) vê na educação uma forma de promover o que chama de “logoformação”, o que, nas palavras do autor, significa “uma formação e uma educação promotora de sentido na vida da pessoa, que se expressa particularmente nos valores criativos, vivenciais e atitudinais.”.

Ao se dedicar a alguma causa social, não necessariamente os egressos estarão realizando atividades relacionadas à formação acadêmica. Essa iniciativa pode estar relacionada com a transcendência e à busca do outro, na construção de laços de afeto e troca mútua, numa relação onde um ser humano precisa de outro ser humano – e não de um profissional. Além disso, atuar em atividades que não tenham a ver com a formação acadêmica não significa que os egressos não tenham sido influenciados pelo ambiente acadêmico e não descaracteriza uma postura socialmente responsável.

#### 4.1.2.2 Institucional

A presente subcategoria diz respeito às formas de atuação socialmente responsáveis praticadas pelos egressos relacionadas por dois principais fatores, sendo esses: a crença de que o exercício de sua profissão em si, constitui sua atuação social e o fato de exercer um cargo cujas atribuições dão conta de atividades sociais. Em relação ao primeiro fator, D30 cita como vê responsabilidade social na sua área de formação: “o Turismo mexe muito com essa área social, pois não se pode propor um projeto de turismo sem estar engajado com a comunidade, respeitar a cultura, sem saber o que vai mexer, o que vai trazer de impactos na comunidade.” Já D39 diz “eu me formei em nutrição e creio que a área é socialmente responsável, nas áreas que eu for trabalhar, em relação à saúde e de passar informações para a população. Nessa parte, assim, de tentar mudar os hábitos alimentares. ”O relato de D33 também implica em uma atuação ligada ao aspecto institucional: “como profissional, não tem como desassociar. Como educadora, em uma das escolas que eu trabalho tem isso – a

responsabilidade social – bem forte. [...] Não tem como eu ser educadora e não ter responsabilidade social.”

Outros egressos trouxeram relatos sobre sua atuação socialmente responsável ligada a atribuições do cargo que ocupam. D35, por exemplo, diz que “como profissional eu estou envolvido em um projeto que possui várias oficinas. E daí você não pode falar termos técnicos com um agricultor, você tem que falar de um jeito que ele entenda.” Já D36 afirma “hoje eu trabalho com gestão ambiental, algo que é relacionado à responsabilidade social. Eu trabalho com comunidades indígenas, numa relação institucional.” Ao expressar sobre sua atuação social enquanto profissional, D40 respondeu: “atualmente não faço nada profissionalmente, pois na empresa em que trabalho não há nenhum projeto para isso”, demonstrando um entendimento de que é necessário o aval ou engajamento do empregador para uma atuação socialmente responsável.

A forma de atuação institucional tem a ver com a dimensão da RSU que contempla o caráter formativo das IES, conforme identificam Ribeiro e Magalhães (2014). Para os autores, a formação de capital humano diferenciado, que apresenta habilidades e competências, cuja aplicação reflete no crescimento econômico da sociedade também pode ser considerada uma resposta social e, portanto, relacionada a RSU. Assim, compreendem que também é uma expressão da RSU a preparação de profissionais imbuídos de capacidades técnicas de alto nível, que podem ser utilizadas nas empresas, ou no desenvolvimento tecnológico-científico.

Já conforme Peixoto (2014), a própria legislação a qual se submete a educação brasileira prevê que a atividade educacional deve ser produtora de conhecimento e celeiro de profissionais qualificados, de modo que esses tenham em mente o uso de sua formação para a minimização dos problemas sociais. Lembra o autor que consta na LDB, em seus incisos II, III, e VI do artigo 43, a importância do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, da difusão cultural e do entendimento do ser humano e do meio onde vive para o desenvolvimento do País. Ainda consta na referida legislação, que isso se dá por meio da formação profissional nas diferentes áreas do conhecimento. Completa o escopo legal, que reforça a dimensão institucional na atuação socialmente responsável, o constante na Lei do SINAES, que prevê:

[...] como a obrigação legal de as instituições de educação superior satisfazerem o sistema nacional de educação, promovendo um ensino de qualidade que garanta a formação humana e técnico-profissional de educando, adequada ao desenvolvimento econômico do país, formando cidadãos comprometidos com a solução dos variados problemas da nação e estabelecendo com ela, em particular com a comunidade em que está inserida, uma relação reciprocidade. (PEIXOTO, 2014, p. 68).

A atuação socialmente responsável atribuída ao cargo tem relação com os estudos de Bowen (1953), considerado um dos pioneiros na utilização do termo responsabilidade social. Para o autor, os profissionais de negócio devem ter consciência que suas decisões podem impactar a vários públicos, como colaboradores, clientes, fornecedores e outros parceiros comerciais. O conceito do autor une profissional e empresa de modo que a atuação social do mesmo seja integrada à marca empresarial.

Mesmo não tão frequentes, há entre os relatos dos egressos, menção a atividade como profissional voluntário. No caso de D23, egressa do curso de educação física, relata “faço aulas de ginástica, dou aula de forma voluntária e o ingresso é um alimento, ou brinquedo, depende do que está sendo arrecadado.” Já D43, licenciada em computação, afirma “atuo como voluntária, dando aulas de computação”. Outro relato que ilustra a atuação institucional é de D45, egressa do curso de ciências contábeis, ao afirmar que “[...] trabalho em programa da prefeitura que orienta artesãos [...] então a gente dá pequenas aulas, palestras, etc. Porque a moça que faz o crochê, ela não sabe trabalhar com o dinheiro. E eu faço isso de forma voluntária.”.

Na expectativa descrita por Vallaey (2014), o impacto educacional da RSU no egresso se expressaria na atuação socialmente responsável a partir de sua formação. Mas a interpretação da ideia do autor pode ser ampla, pois atuar a partir da formação, não necessariamente a restringe aos conhecimentos e habilidades técnicas adquiridas na trajetória acadêmica. Em sua obra educativa, La Salle mostra que a educação deve buscar a formação integral da pessoa, princípio esse que rege as ações educativas das escolas lassalistas desde a formação dos filhos dos artesãos no século XVII, até a rede de ensino superior global dos dias de hoje (POUPET; PUNGIER, 2001; MENEGAT; GANDIN; COBERLLINI, 2011).

Portanto, o impacto educativo a ser refletido no comportamento dos egressos pode ser compreendido como o nível de comprometimento que essas pessoas irão apresentar na resolução de problemas sociais. Espera-se, nessa concepção, que a vivência na universidade oportunize juntamente com as habilitações técnicas, o crescimento de pessoa enquanto ser humano e o desenvolvimento de uma consciência de responsabilidade social.

#### *4.1.3 Construção da responsabilidade social*

A presente categoria baseia-se nas percepções dos egressos no que diz respeito à construção de valores de responsabilidade social. Os egressos se manifestaram sobre o que

consideram mais importante para essa construção e se a vivência no Unilasalle contribuiu de algum modo para isso. Pode-se dizer que houve consenso entre os egressos, que as influências do ambiente familiar são primordiais para a responsabilidade social. Em relação à vida universitária, houve posicionamentos diferentes, mas de maneira geral, os egressos admitem que a experiência universitária também possa influenciar, em menor ou maior grau, as pessoas no que diz respeito a valores pessoais de responsabilidade social. Dessa forma, apresentam-se duas subcategorias, sendo uma referente ao papel da família para a construção de valores de responsabilidade social, denominada familiar, e outra denominada experiência universitária, que trata das influências com origem na vida acadêmica.

#### 4.1.3.1 Familiar

Conforme Pratta e Santos (2007), a família corresponde a um grupo social de organização complexa que exerce influência sobre as vidas das pessoas que o constituem e que se encontra inserido em um contexto social amplo. Lacan (2003) conceitua a família como um grupo humano de organização que desempenha papel primordial na transmissão cultura e das estruturas de comportamento. O papel familiar é fundamental para a constituição do indivíduo, na determinação e organização de sua personalidade e no comportamento individual, influenciado, fundamentalmente, pelas medidas educativas tomadas no ambiente familiar (PRATTA; SANTOS, 2007). A importância do papel da família na constituição da personalidade pode ser percebida a partir dos relatos dos egressos ao serem incentivados a discutir sobre a construção de valores de responsabilidade social. Sob a expressão “vem de casa”, os participantes consideram que os valores que possuem foram forjados no âmbito familiar. Conforme D14 “responsabilidade social e cidadania tem a ver com os valores que as pessoas incorporam desde a infância, na família [...] São valores que tu vais incorporando, quem chega na faculdade já está imbuído, ou não de um conjunto de valores. Essa responsabilidade social se expressa naturalmente, porque vem de dentro.” Nota-se o mesmo no depoimento de D35, que afirma “responsabilidade social é basicamente você poder ajudar o próximo, não interessa como. Se é transmitindo conhecimento, se doando uma roupa, se é ajudando numa situação difícil. E vem de berço. Sempre aprendi com minha mãe a dividir na escola.” Para D33 “[...] responsabilidade social vem muito a questão de casa, de a gente já ter uma cultura de pensar no outro. Acho que responsabilidade social é quando tu te colocas no

lugar do outro.” Já D11 complementa: “também acredito que a responsabilidade social vem de berço, tem a ver com a educação familiar da pessoa.”

A importância da família parece ser indiscutível para a construção dos valores de responsabilidade social. A teoria do desenvolvimento ecológico humano propõe, em linhas gerais, que as pessoas recebem influências dos mais diversos ambientes, e essas influências podem se dar de forma direta, ou não (YUNES; JULIANO, 2010). Porém, mesmo nessa proposta, a família apresenta papel fundamental ao desenvolvimento. É na família, por exemplo, que se estabelecem as primeiras díades, termo que se refere à relação bidirecional entre duas pessoas. Trata-se de um microssistema, ou seja, um ambiente caracterizado pelas interações face a face (BRONFRENBRENNER, 1996). No entanto, a teoria do desenvolvimento ecológico humano admite que outros sistemas presentes no contexto social contribuam para o desenvolvimento do indivíduo, considerado por Bronfrenbrenner (1996, p. 4) como “uma mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente”.

Dessa forma, pode-se considerar possível que as IES consigam influenciar seus alunos no que diz respeito à construção de valores de responsabilidade social universitária. Considerando que a mesma também propicia a interação face a face no modelo presencial de ensino, o ambiente universitário é um microssistema e, como tal, estabelece díades que acabam por influenciar, em menor ou maior grau, o desenvolvimento das pessoas. Assim é possível identificar outro meio de construção de valores de responsabilidade social, a experiência universitária, que será tratada na próxima seção.

#### 4.1.3.2 Experiência universitária

Segundo Carbonari (2011, p. 342), a vivência universitária oferece aos estudantes “os instrumentos intelectuais necessários ao aprofundamento do senso crítico e à confrontação de realidade na qual está inserido, despertando nele a busca para uma melhoria da sua qualidade de vida.” Espera-se que o ensino superior contribua na construção do projeto de vida de seus estudantes, de modo que os mesmos ajam e pensem por si mesmos, além de tornarem-se conscientes de sua responsabilidade na busca de um mundo melhor, diante a tantos problemas sociais (CARBONARI, 2011). Nesse sentido, o fato de ser uma pessoa graduada implicaria no engajamento da mesma na resolução de problemas sociais. Assim, na visão de D37:

Quando a gente se gradua, automaticamente nosso papel social muda, então a gente passa a ter mais responsabilidade social. Não consigo te dizer se foi a instituição ou o meu estudo, a nossa emancipação enquanto cidadão, depois que tu tem tens algumas disciplinas que te levam a chegar a novos entendimentos.

Nesse sentido, D16 corrobora: “a graduação te expande muito. A consciência aumenta muito. Tu ganha experiência.” O desenvolvimento de uma consciência e a descoberta de novos potenciais podem estar ligados à vivência universitária. De acordo com D32:

Quando eu entrei no curso superior, eu não tinha ideia do que era. Só que ao longo do curso, com certeza o curso me moldou, como pessoa, como caráter. Hoje eu tenho uma visão completamente diferente do que quando eu iniciei. E a responsabilidade social foi sendo moldada ao longo do curso. E hoje eu sou bióloga por inteiro. Eu vesti esse caráter.

No entanto, como lembra Carbonari (2011), as instituições possuem suas características e missões próprias. Assim, o papel das IES em relação à construção de valores de responsabilidade social dependerá do quanto cada uma se dispõe a essa construção. Como a investigação em questão trata das percepções de um grupo de egressos do Unilasalle, depreende-se que as manifestações dos participantes têm como base a vivência na Instituição. Dessa forma, além das manifestações sobre as contribuições de uma graduação, houve aquelas que se referiam especificamente à vivência no Unilasalle. Conforme D43:

O La Salle influencia na minha vida desde o segundo grau. Eu já fazia trabalho voluntário no segundo grau. Então o La Salle tem uma influência muito grande na minha vida. Um voluntariado que marcou foi de Moçambique, quando a gente foi até lá. Ficamos quase um mês trabalhando no La Salle de Beira. Também atuei na Unati, na área de ensino da computação para a terceira idade. Creio que toda essa responsabilidade social eu aprendi sendo aluna lassalista.

Em relação à influência do Unilasalle, D46 relata sua experiência na instituição:

O que o Unilasalle influenciou minha vida? O Unilasalle transformou minha vida. Sempre morei na periferia, interior, minha mãe é semianalfabeta [...], vó analfabeta e com o Unilasalle eu conheci o mundo. [...] Passei numa bolsa integral do Prouni aqui. E a partir do terceiro semestre eu comecei a fazer estágio. Fiz muitos estágios voluntários, inclusive na Unati, onde eu fiz mais de 100h de estágio. Foi maravilhoso. E fui aí que eu descobri o envelhecimento, que a área a qual eu passei a me dedicar [...] e isso quem me proporcionou fui o Unilasalle.

Além dos registros que apontavam para uma grande influência do Unilasalle na construção de valores de responsabilidade social, houve aqueles que afirmaram não terem sido influenciados pela Instituição. Segundo D36: “se a instituição influenciou alguma coisa,

foi muito pouco. Eu não vi muita coisa de responsabilidade social, se não me engano, foi no último semestre que eu tive uma disciplina aqui, em que nós tocamos em alguns assuntos assim.” A partir dos relatos, foi possível notar que os egressos da área da saúde, educação e direito possuem mais experiências de responsabilidade social a compartilhar do que os egressos de outras áreas. E isso se tornou presente nos relatos. Conforme D22:

Acho que para alguns cursos isso é bem focado. Quem nem para nós, do curso de psicopedagogia, desde o primeiro semestre a gente tem contato com as áreas sociais. Com bairros que necessitam, com voluntariado, essas coisas. Alguns cursos têm o enfoque social, talvez pelo coordenador, pela demanda do curso, talvez pela forma que é. Mas tem outros que não. Mas acho que todo o curso deveria ter.

Nesse sentido, ao se analisar o PPI do Unilasalle, encontra-se menção às possibilidades de atuação dos alunos em projetos da Instituição. O texto dá ênfase ao Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ), ao Centro de Saúde Escola e às Clínicas Integradas da Saúde. Tais programas, segundo o documento, são de “cunho social integrados à área acadêmica e de caráter institucional sistemático, que fazem parte dos esforços de promover o desenvolvimento regional” (UNILASALLE, 2016a, p.33). Mesmo que esses programas vislumbrem atividades multidisciplinares, os mesmos beneficiam diretamente aos estudantes dos cursos de direito e os da área da saúde.

Essa situação pode explicar por que os egressos percebem que há mais oportunidades para alguns cursos e do que para outros. Esse sentimento ficou mais aparente nos egressos da área de gestão. Conforme D41, egressa do curso de gestão de recursos humanos, o Unilasalle “[...] influenciou pouquíssimo porque isso já vem de mim. Aqui no Unilasalle eu tive só uma ação, quando a gente foi dar aula no La Salle Niterói, numa escola que não é paga. Demais atividades a gente nunca participou. Acho que algumas coisas são pouco divulgadas.” O relato de D10, egresso de ciências contábeis, aponta para uma possibilidade que, segundo ele, não foi desenvolvida pelo Unilasalle: “nós não tivemos oportunidades de atender microempreendedores individuais, por exemplo, prestando um serviço para a comunidade.” Já D41 afirma “[...] o Unilasalle por ser de uma instituição religiosa, tem isso, de responsabilidade social. Mas, efetivamente em sala de aula, eu não lembro se teve algo. Pelo menos no curso de RH, não.”

As considerações de Weerts, Cabrera e Perez Mejias (2014) apontam para a necessidade de as IES possuírem programas que contemplem todas as formações ou as inclinações dos alunos, pois existem diferenças em relação a habilidades e atitudes que devem ser levadas em

consideração na concepção de projetos sociais. Para os autores, considerar as diferenças de perfis dos alunos contribui para o delineamento de ações e no alcance de melhores resultados.

Os relatos também apontam para situações onde os egressos perceberam que o incentivo a práticas sociais partia dos professores e não de uma iniciativa da Instituição em si. Segundo D37 “em relação à influência da instituição, eu não consigo mensurar. O que influenciou foram as pessoas, os professores, mas a instituição em si, não.”

O relato de D19 expressa descontentamento em relação à falta de continuidade de um projeto: “teve um semestre em que os professores se engajaram para fazer educação ambiental nas escolas. Daí eu participei desse grupo e depois ia ter uma reunião. Depois daquilo, morreu, não teve mais nada.” Já D33 acredita que o exemplo de responsabilidade social partiu dos professores. Segundo a egressa, o curso “influenciou muito mais pela questão dos meus professores que eu tive e que traziam uma postura de engajamento, do que propriamente ações da universidade. Durante o tempo que eu estive aqui eu sempre tive isso dos professores.”

Mesmo compreendendo que os egressos acreditam que a IES deve se apropriar mais do incentivo às práticas sociais, a relação dos docentes com o alunado é uma das características necessárias ao desenvolvimento da RSU. Segundo Ribeiro e Magalhães (2014, p. 145), “a qualidade das atividades de investigação e de docência é elencada como o primeiro e mais importante compromisso social da universidade, por serem as suas atividades básicas.”. Ao discorrer sobre a RSU, Carbonari (2011) acredita que:

Nesse sentido, as IES, e principalmente os professores e os gestores, atuando como facilitadores na construção do projeto de vida dos estudantes podem auxiliar na formação de um cidadão ético que se preocupe com a construção de um coletivo, com o respeito ao semelhante e com a solidariedade. A ética deve estar sempre presente nos projetos políticos pedagógicos como um eixo transversal de todo o processo educativo. (CARBONARI, 2011, p. 341).

Ao se analisar os relatos, os egressos de forma geral, admitem que a IES possa influenciar na construção da responsabilidade social. Inclusive entre aqueles que lamentaram a ausência de atividades sociais, pois acabam por admitir a importância das mesmas. A trajetória acadêmica se caracteriza, portanto, como essencial para a construção de valores de responsabilidade social, pois é nessa vivência que o aluno tem oportunidade de prática, reflexão e convivência. Ou seja, novamente se percebe que o caminho até a formatura determinará o quão eficaz foi à formação da pessoa em relação à responsabilidade social.

#### 4.1.4 Papel do Unilasalle

Nessa categoria, identificam-se os principais meios pelos quais o Unilasalle atingiu os egressos consultados. Tratam-se das atividades complementares e do setor Pastoral. Ambas foram citadas de maneira exaustiva nos relatos e apresentam-se como duas subcategorias, a seguir descritas.

##### 4.1.4.1 Atividades complementares

A Resolução do Conselho Acadêmico nº 436 de 10 de abril de 2013, aprova a regulamentação das chamadas atividades complementares. Segundo a Resolução, as atividades complementares têm como objetivo “enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, privilegiando a complementação da formação social e profissional” (UNILASALLE, 2013, p. 1). Trata-se de um componente curricular dos cursos de graduação – exceto os superiores de tecnologia – que prevê a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão em carga horária não superior a 10% do total da carga horária dos cursos. Entre tais atividades, 20% devem ser necessariamente de práticas de responsabilidade social.

As atividades complementares atendem ao Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação 492 de 2001 (CNS/CSE 492/2001), que determina a inclusão de um mínimo de atividades complementares nos currículos de cursos na modalidade presencial, portanto é comum a todas as IES brasileiras. No entanto, em relação à natureza das atividades consideradas complementares, não há no texto normativo a obrigatoriedade de as mesmas possuírem caráter de responsabilidade social. Tanto no texto do Parecer CNS/CSE 492/2001, quanto em seus atos normativos (Parecer CNE/CSE 67/2013, que estabelece quais cursos devem possuir atividades complementares e Resolução CNE/CSE 2/2007, que estabelece as condições de integralização curricular), não há exigência de atividades complementares de responsabilidade social.

Nos textos normativos, encontra-se como exemplos de atividades complementares, referência a atividades acadêmicas (monitoria, projetos de extensão) e outras atividades que venham a contribuir ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos relevantes ao estudante (cursos, palestras, etc.). Portanto, a Resolução que aprova as atividades complementares no Unilasalle, mostra a proatividade da Instituição em relação a práticas sociais.

Por ter a necessidade de comprovação da realização dessas práticas, as atividades complementares foram amplamente discutidas pelos egressos participantes do Painel Diplomados, ao se tratar do tema de responsabilidade social. Conforme D24 “Aqui, o que eu percebo de responsabilidade social, são aquelas horas complementares”. No entanto, mesmo quando a oportunidade de vivenciar uma prática social foi considerada profícua pelos egressos, os mesmos apontam o que acreditam serem falhas na proposta de atividades complementares. Entre os apontamentos mais frequentes, está a forma com que é conduzida a comunicação da necessidade de realização das horas. Segundo D18:

Eu soube que eu tinha que fazer as horas complementares no último semestre quando recebi um e-mail dizendo que eu tinha que fazer, senão eu não ia me formar. Aí eu soube que podia participar do Dia da Responsabilidade Social. Aliás, foi muito bom, eu achei uma experiência muito legal, se soubesse tinha até participado antes. Mas não é divulgado, tanto que o que mais tinha era formando lá, porque todos estavam precisando das horas.

Outro aspecto discutido foi a obrigatoriedade das atividades complementares. Nesse sentido, os egressos se dividiram entre aqueles que consideram correta a obrigatoriedade e aqueles que não a veem como algo positivo. Para aqueles que concordam, essa é uma oportunidade de aproximar as pessoas a realidades diferentes, favorecendo a reflexão e a avaliação de comportamentos, hábitos e postura. Conforme D44 “aqui, vocês sabem, nós temos todo o tipo de colegas. [...] Tem gente que pensa muito no próprio umbigo, então, acho que tem que ter horas complementares, para ter esse choque de realidade.” Já D43 afirma que “tem pessoas que realmente não gostam de ser voluntários. Não querem. E obrigá-las a fazer, faz bem, a pessoa vai ter contato uma realidade diferente. O choque cultural é muito importante.”.

Já quem discorda da obrigatoriedade das atividades complementares acredita que deve haver enfoque na importância da prática, trazer o real significado, incentivar por ser algo realmente importante e que não deveria se condicionar à conclusão do curso a realização das mesmas. Segundo D34 “tu chegar numa graduação e cobrar isso, acho que não é correto. Trazer o objetivo das ações é muito mais válido do que simplesmente fazer a pessoa cumprir com uma obrigação.” Sobre isso, D24 afirma “[...] o pessoal faz por que tem que fazer. Acho que falta fomentar um pouco qual é o caráter de responsabilidade social que está por trás disso”. Já D40 acredita que a obrigatoriedade incentiva o desvio de conduta. Em sua observação:

A questão da obrigatoriedade não ajuda. Por que em nenhum momento te é colocado que tu tens que fazer. Quando chega no final da faculdade, pegam e te dizem – já vi coordenador dizer isso – vai lá na Pastoral que eles te arranjam alguma coisa. Isso não ajuda, pois isso não vai influenciar na tua personalidade. Muita gente doa cesta básica, doa leite para conseguir certificado de horas de voluntariado. Então a obrigação se cumpre, mas o objetivo, de influenciar a pessoa a praticar responsabilidade social, isso não acontece.

Em relação a isso, D18 corrobora: “[...] tem gente que fez na obrigação, conheço pessoas que meio que deram uma forjada naquelas horas ali.”. Além dessas questões, foram questionadas algumas atividades de voluntariado proporcionadas pela própria Instituição. Entre elas, a entrega de panfletos para divulgação do Natal Solidário. Conforme D20 “nas minhas horas complementares eu fiquei um dia todo ao lado daquela árvore de Natal. Daí vinham as pessoas, eu entregava o *flyer* e perguntava se elas não queriam fazer uma doação.” Sobre isso, D35 afirma “eu acredito que atividade social não pode ser distribuir panfleto, e eu sei que isso já aconteceu. Atividade social é você ir numa comunidade carente, essas coisas.”.

Por último, há alguns egressos que acreditam que, por serem obrigatórias, as oportunidades de práticas sociais deveriam, necessariamente, ser supridas pelo Unilasalle, evitando que o aluno se ocupasse na busca por essas atividades.

As manifestações apontam para diversos posicionamentos em relação às atividades complementares. Esse fato tem a ver com as considerações de Weerts, Cabrera e Perez Mejias (2014), que identificaram diferentes perfis de alunos e que tais diferenças influenciam no grau de aceitação dos mesmos a projetos sociais. Os autores constataram que há pessoas muito mais dispostas a essas atividades do que outras. Identificaram, também, que os impactos desses projetos na vida das pessoas impactam de maneira diferente. Devido a essa característica, os autores defendem que as universidades devem possuir um portfólio variado de projetos, de modo que se possa atender aos diferentes perfis e, também, aptidões dos alunos.

Os depoimentos levam a perceber que existe uma preocupação dos egressos em valorizar as práticas sociais durante a trajetória acadêmica, independentemente da obrigatoriedade das atividades complementares. Tanto que os egressos dos cursos tecnológicos participantes do Painel questionaram o porquê de seus cursos não serem contemplados na Resolução, pois acreditam que seriam benéficas aos estudantes.

Logo, mesmo com as características negativas apontadas, percebeu-se que de forma geral, as atividades complementares são bem aceitas, necessitando alguns ajustes que contribuam para o alcance dos objetivos que trata a Resolução que as aprovam.

#### 4.1.4.2 Setor Pastoral

A Pastoral Universitária é um setor lembrado pelos egressos do Unilasalle nos estudos realizados pelo NIC. O setor administra o Programa de Voluntariado da Instituição e outras ações de cunho social abertas à participação dos acadêmicos. Aos mesmos é possibilitada a permanência no programa após estarem formados. Por isso, entre os egressos que declararam na Pesquisa Diplomados realizar atividade voluntária ou manter engajamento social, há uma média de 6% que afirmam ainda estar vinculado com as atividades da Pastoral.

Já nos depoimentos do Painel Diplomados, a Pastoral mostrou-se como o meio de concretização das ações sociais previstas nas Atividades Complementares, dada pela Resolução do Conselho Acadêmico 436/13, abordadas na seção anterior. Os depoimentos convergem para a importância da Pastoral, pois foi a partir dela que os egressos puderam realizar as horas de atividade social previstas nas Atividades Complementares. O que se difere nos depoimentos é a forma como o contato com a Pastoral foi realizada. Para parte dos egressos, a Pastoral esteve presente por toda a trajetória acadêmica, pois tiveram conhecimento de sua atuação a partir de colegas ou professores ao manifestarem seu interesse por voluntariado. Outra parte dos egressos somente soube da existência ou das atividades da Pastoral no momento em que foram comunicados da necessidade de realização das Atividades Complementares.

Também foi citado que não houve interesse na procura pela Pastoral por entenderem que a função do setor estaria ligada a questões de doutrina religiosa. Conforme depoimento de D34 “[...] eu saí em 2011 e eu nunca soube o objetivo de uma Pastoral. E, vamos dizer assim, na minha ignorância, a Pastoral estava voltada a questões do catolicismo, que é a religião da Instituição.”.

Já para D40 a Instituição deve valorizar mais a Pastoral. Nas palavras do egresso “o Unilasalle deixa a Pastoral em segundo plano. Ele não mostra que ela existe, nem para que ela existe. Eu cheguei na Pastoral porque era amigo de uma pessoa que trabalhava lá.” Já D31 afirma que “[...] eu ajudei lá na Pastoral, fui no dia da Responsabilidade Social. O problema é que tem muita gente que não sabe dessas atividades. Eu acho que era pouco divulgado, tem que divulgar melhor.”.

Ao se analisar o PDI, nota-se que não há texto específico dedicado a tratar dos objetivos da Pastoral na Instituição. No documento, encontra-se menção ao setor na seção 2.4.3,

referente às políticas de extensão e responsabilidade social constates no PPI; na seção 4.3, referente à expansão da extensão; e também na seção 7, referente às políticas discentes.

No primeiro caso, é citado que o Programa de Voluntariado está vinculado ao setor, detalhando, após, o referido programa, mas não a Pastoral. Já no segundo caso, o setor é relacionado em quadro, como um programa de extensão de enfoque comunitário, sem descrições detalhadas. Já no último caso, mesmo com menção à Pastoral no título da seção 7.3, denominada como “Programas de estímulo à permanência e Pastoral Universitária” (UNILASALLE, 2016a, p. 87), o texto dedicado ao setor o descreve em linhas gerais e com menos ênfase do que outros setores ou programas tratados no mesmo item. O texto em questão traz que “a Pastoral Universitária está a serviço da comunidade educativa, dos acadêmicos, professores, colaboradores e familiares, bem como a toda sociedade, contribuindo para alicerçar a missão Institucional nos fundamentos e princípios Lassalistas.” (UNILASALLE, 2016a, p. 88). Não há no PDI texto detalhado sobre objetivos, estrutura ou importância do setor como elo entre acadêmicos e a Instituição no que diz respeito a práticas sociais.

Considerando a menção à Pastoral, como um programa de extensão de enfoque comunitário, reforça-se o entendimento de autores como Síveres (2011), Moraes (2011) e Vannucchi (2013), de que a extensão é uma das respostas possíveis da universidade às questões que envolvem as mais diversas necessidades sociais presentes na sociedade atual. A análise do PPI do Unilasalle mostra que a extensão está fortemente relacionada à promoção da responsabilidade social na Instituição. Segundo o documento:

As políticas de extensão também contemplam a dimensão de Responsabilidade Social. A preocupação com as iniciativas nesta dimensão é marca histórica da instituição, especialmente, no que se refere à sua contribuição em relação: a) à inclusão social; b) ao desenvolvimento econômico e social; c) à promoção da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural e ambiental; d) à preservação ambiental. (UNILASALLE, 2016a, p. 33).

No PPI do Unilasalle, a extensão e a responsabilidade social constam na mesma política. Compreende-se pela leitura do documento que a Instituição vê as práticas extensionistas como a forma de se alcançar a consolidação da inserção regional no que diz respeito à responsabilidade social. O documento também aponta para um entendimento abrangente de responsabilidade social, já que esse compreende não só as questões relacionadas às necessidades das pessoas, mas, também, em relação às questões de preservação ambiental e culturais.

No entanto, nota-se, que a Pastoral pode se apresentar com mais destaque, já que ainda é desconhecida pelos acadêmicos, sendo que a aproximação se dá especialmente, na ocasião de cumprir a carga horária de atividades sociais estabelecida na Resolução do Conselho Acadêmico 436/13. E, mesmo sendo reconhecida no PDI como agente presente nas políticas de extensão, de responsabilidade social, de expansão e discentes, não é percebida pelos egressos, dedicação por parte da Instituição de reforçar o caráter social formativo do setor.

#### *4.1.5 Consolidação da RSU no Unilasalle*

Essa categoria trata das considerações advindas da pesquisa que podem contribuir para a consolidação da RSU no Unilasalle. Isso porque se percebe que a mesma possui grande importância para a Instituição ao se analisar seus documentos oficiais. Para Ribeiro e Magalhães (2014), o tripé pesquisa, ensino e extensão, no qual devem estar ancoradas as políticas e ações das instituições, define a universidade como o agente de produção, difusão e aplicação do conhecimento.

Para os autores, isso implica na contribuição da universidade a um desenvolvimento sistêmico, que dá conta dos aspectos científicos, sociais, políticos, econômicos e culturais. Por isso, “deve se manter de forma autônoma e crítica, para assim, dar conta da sua tarefa de preparar a sociedade para viver o paradigma de um mundo globalizado, centrado no conhecimento.” (RIBEIRO; MAGALHÃES, 2014). Os autores frisam a importância de as políticas institucionais conterem premissas de atendimento social, com ações baseadas na pesquisa e no ensino. No entanto, apontam que o desafio à RSU reside na definição das estratégias que levarão à realização de ações que atendam aos compromissos educacionais descritos nos documentos oficiais. A observação dos autores tem a ver com a necessidade da sinergia entre discurso e a prática.

Assim como em relação a outros aspectos envolvidos na gestão das IES, a RSU precisa estar bem definida nos documentos institucionais, deve haver sua instrumentalização em relação a ferramentas, estratégias e planos de ação que levem a sua real concretização. Ou seja, adotar meios que façam diminuir a distância entre o discurso e a prática. Dessa forma, a presente categoria apresenta duas subcategorias: a) Estratégias e ações; e b) divulgação.

#### 4.1.5.1 Estratégias e ações

Em relação às estratégias e ações de RSU, cabe destacar que a coerência entre o que se estabelece nas políticas institucionais e o que se faz na prática é a base da avaliação institucional, conforme estabelecido pelo SINAES. Peixoto (2014) sinaliza que sob o aspecto legal, considerando a legislação vigente, a RSU se constituiu na consonância entre os indicadores estabelecidos do Instrumento de Avaliação e ações realizadas pelas IES no que diz respeito ao desenvolvimento econômico e social, defesa do meio ambiente, memória cultural, produção artística e patrimônio cultural.

No entanto, segundo autores como Carbonari (2011), Peixoto (2014), Ribeiro e Magalhães (2014) e Weerts, Cabrera e Perez Mejias (2014), apresentar essa sintonia, entre discurso e prática, configura-se em um dos principais desafios para a consolidação da RSU. Conforme Ribeiro e Magalhães (2014, p. 144):

Os compromissos educacionais e sociais devem estar contemplados na missão da instituição, que quase sempre estão bem descritos nos seus estatutos. A questão é definir quais são esses compromissos, quais as estratégias para conseguir firmá-los e mantê-los de pé e quais os recursos necessários para levar adiante o propósito de uma instituição socialmente comprometida. (RIBEIRO; MAGALHÃES, 2014, p. 144).

Nesse aspecto, a atividade de extensão nas IES desponta como o principal meio para a viabilização da RSU (PEIXOTO, 2014; VANNUCHI, 2013; CARBONARI, 2011; SÍVERES, 2011). Mas, partindo da visão que Vallaey (2014) propõe para a gestão de RSU, essa não deve se restringir às atividades extensionistas, já que necessita envolver os eixos acadêmicos e de gestão e seus respectivos impactos. Compartilham dessa premissa Ribeiro e Magalhães (2014), quando afirmam que a extensão é também um mecanismo para viabilizar a RSU, mas não deve ser considerado o único.

Análise do PDI do Unilasalle mostra que, no que tange a responsabilidade social, a extensão possui papel relevante e, mais que isso, aponta para um interesse institucional de promover a responsabilidade social e a multidisciplinariedade. A partir dos relatos dos egressos é possível perceber que os mesmos reconhecem que há na Instituição programas já consolidados, porém, voltados a certos cursos. Nesse caso, a prática necessita ser mais abrangente, de modo a incluir os mais diversos cursos.

Outro aspecto citado pelos egressos é a promoção da participação dos alunos na concepção dos projetos. Conforme D19 “eu acho que todo curso poderia ter um grupo de

voluntariado para fazer ações dentro do seu curso. E que isso partisse não só dos alunos, que tivesse pelo menos um professor junto.”.

Devido ao perfil do aluno do Unilasalle, constituído por jovens trabalhadores, os egressos julgam adequado inserir as atividades sociais em disciplinas já existentes. D37 sugere: “tem aquela disciplina que todo mundo faz, a de ética. Poderia ter um projeto ali, que os alunos fizessem, pensassem em sala de aula e depois num sábado, se colocasse em prática. Ou até no mesmo dia da disciplina.” A egressa ainda sugere: “ou poderia ser uma disciplina específica. Disciplina de responsabilidade social e sustentabilidade”. O relato D35 expressa sua concordância à manifestação anterior “concordo que deva ter uma disciplina de responsabilidade social. Sei lá, fazer a cada mês, dois dias, pegar a turma toda e fazer algo.” Outros egressos também citaram a possibilidade de ter uma disciplina específica: “isso poderia entrar como alguma disciplina dos cursos.”, diz D21.

Em relação a disciplinas, foi possível perceber que os egressos de saúde possuem várias oportunidades de participar de atividades sociais sob a égide curricular. Egressos de outros cursos, por sua vez, citaram disciplinas nas quais foram incentivados à responsabilidade social. Conforme D15 “meu curso tem uma cadeira de ecodesing, que trabalha bem a responsabilidade social da minha formação. Hoje, a gente trabalha muito com aquela coisa de que vai faltar água, que o meio ambiente precisa de cuidados.” O egresso D25 corrobora: “bem, eu não tive horas complementares, mas eu vi bem isso, responsabilidade social na disciplina de ecodesing.”.

Também houve comentários em relação à disciplina de empreendedorismo e criatividade. Conforme D29: “fiz um trabalho aqui na faculdade, na disciplina de empreendedorismo e criatividade, um projeto para reflorestamento do parque Carlo Gomes [...] aquilo ali foi um projeto meu e de mais dois colegas”. Carbonari (2011) cita, como exemplo de prática bem-sucedida de RSU, a adoção de disciplina comum sobre responsabilidade social e meio ambiente por parte de determinada IES.

Baseado na percepção dos egressos pode-se dizer que o Unilasalle pode utilizar-se de novos meios que permitam que a RSU seja mais abrangente. Os exemplos citados tratam de ilustrar a necessidade de elaboração de ações que permitam o desenvolvimento da prática entre os alunos. Mas, além da prática, também se vê a possibilidade de os feitos na área social contribuírem para a imagem institucional. A próxima subcategoria trata, portanto, da divulgação da RSU.

#### 4.1.5.2 Divulgação

Calderón, Gomes e Borges (2016) identificaram, ao abordarem seus achados em relação à responsabilidade social e à gestão universitária, duas grandes dimensões: uma estritamente ligada à formação das pessoas e ao desenvolvimento humano, e outra, relacionada aos aspectos pragmáticos, onde a RSU se encontra no escopo estratégico das IES, sendo, dessa forma, gerida a partir de ferramentas de gestão, envolvendo ações, determinação de metas e geração de indicadores para fins de acompanhamento e avaliação do desempenho da mesma.

Para os autores, a RSU tratada a partir de uma abordagem pragmática, aproxima-se da perspectiva corporativa da responsabilidade social. Nessa perspectiva a RSU acaba por contribuir para a imagem da instituição e pode ser considerada como um dos meios de promover a competitividade e a diferenciação no mercado. Isso não significa que as ações de cunho social sejam destinadas exclusivamente à promoção mercadológica da IES e, sim, a utilização dos resultados das mesmas associados à sua imagem.

Na visão dos egressos consultados, o Unilasalle deve ampliar seus esforços de comunicação ao público interno, de suas oportunidades de práticas sociais. Para eles, além do caráter informativo, essa divulgação também é importante para a imagem da Instituição. Eles citam que não participaram mais efetivamente dessas práticas por não saberem de sua existência. Julgam que a divulgação deve ser intensa, de preferência em sala de aula, com incentivo dos professores. Conforme D42:

Acho interessante na formação humana dos profissionais a participação em trabalhos voluntários. Eu acho que a Instituição dá várias oportunidades. Pelo menos para mim. Eu tive algumas opções, que os professores divulgaram. Porém a exposição, a divulgação, ela não existe. O pessoal tem que ir atrás.

Os egressos admitem que uma ação mais efetiva de divulgação também contribui para que novos alunos venham a estudar na Instituição, devido, também, a essas oportunidades. Conforme relato de egressa, “as pessoas vão ver essas ações, os resultados e pensar – vou estudar lá porque eles têm projetos sociais, quero fazer parte disso. – Acho que esses projetos também podem envolver a comunidade”.

A mesma necessidade de informação e divulgação é sentida pelos egressos no que diz respeito às atividades complementares, como já abordado na seção 4.4.1. Nos casos mencionados, a ênfase se dá à comunicação interna, mais especificamente aquela dirigida aos alunos. No entanto, Calderón, Gomes e Borges (2016) identificam em sua pesquisa que a

divulgação da RSU também deve ser direcionada aos demais públicos de interesse da IES. Nesse sentido, citam como práticas a publicação de Balanço Social, divulgação de projetos com envolvimento de partes interessadas, uso de ferramentas de comunicação institucional e estudos de percepção para promover a imagem da IES pelo viés da RSU.

Calderón, Gomes e Borges (2016) também veem outro aspecto importante na comunicação: o da promoção da transparência dos atos das universidades, algo que entendem ser um dos pilares da RSU.

Portanto, a divulgação da RSU apresenta aspectos positivos, relacionada à boa imagem e, também, a transparência da instituição. Por isso mesmo, ela só deve ser realizada quando as IES realmente possuem programas que possuam resultados positivos no enfrentamento de problemas sociais. A partir dessa divulgação, os públicos interessados podem acompanhar o desempenho da IES e ter conhecimento das oportunidades de engajamento por ela oferecidas.

Tratar a divulgação de ações de RSU com viés unicamente mercadológico, de forma que a propaganda ou publicidade se sobreponha às ações de cunho social, é antiético e ilegal, conforme Lei 8.078 de 11 de setembro de 1990, que estabelece em seu artigo 37 a proibição de toda publicidade enganosa.

## **4.2 Discussão a partir dos objetivos específicos da pesquisa**

Considerando as categorias analisadas, é possível fazer a aproximação das observações constantes nas mesmas, com os objetivos específicos da pesquisa, conforme seções a seguir, cujos títulos coincidem com a descrição de cada um dos cinco objetivos específicos da pesquisa.

### *4.2.1 Analisar as abordagens de RSU na triangulação: SINAES, Proposta Educativa Lassalista e Literatura*

A leitura das categorias revela que a RSU possui não só diversos entendimentos, como também diversas dimensões. Parece não existir um modelo correto e único, com determinações específicas a serem seguidas. As abordagens levam a entender que a forma como a responsabilidade social será tratada na IES dependerá dos seus princípios que regem tanto a gestão quanto a ação educativa.

Pode-se identificar, no entanto, um ponto comum entre as abordagens: a formação do aluno e o reflexo dessa formação na sociedade.

Os objetivos do SINAES preveem que as IES devem promover valores de democracia, respeito a diferenças e diversidade, visando à formação e o exercício da cidadania. Dessa forma, o Instrumento de Avaliação Institucional prevê a verificação do cumprimento de diretrizes e normas curriculares que tratam de temas transversais como o ensino de história e cultura afrobrasileira, africana e indígena; a promoção da educação ambiental e desenvolvimento sustentável, além da educação em direitos humanos.

Já a Proposta Educativa Lassalista objetiva a formação integral do ser humano, uma formação para a vida, de forma a preparar as pessoas, não somente para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho, como, também, para uma atuação proativa em relação ao enfrentamento dos desafios de seu tempo (FOSSATTI; CASAGRANDE, 2011).

Todas as demais abordagens identificadas na literatura constante nessa pesquisa tratam de aspectos de formação. Há considerações sobre o papel da atividade extensionista para o desenvolvimento do aluno, em especial no que diz respeito a valores sociais, assim como há considerações à geração de capital humano qualificado para o bem do desenvolvimento econômico. As escolhas das IES incidentes à formação de seus alunos compõem o que Vallaes (2014) identifica como impacto educacional da RSU. O caminho para essa construção é denominado por Silva (2014) como educação socialmente responsável.

Destaca-se que a principal contribuição da literatura consultada é afirmação da gestão nas IES, e que também recai à RSU. Isso, porque, gestão implica sistemicidade e da compreensão de que a IES é uma unidade composta pela sinergia entre as partes que a compõe. Nesse sentido, também na formação universitária se identifica aspectos de gestão, algo que se pode perceber desde o estabelecimento de matrizes curriculares, passando pela definição de estratégias de ensino e aplicação dessas, até a verificação dos resultados obtidos.

A formação mostra-se como um elemento chave construção da RSU, mesmo admitindo que essa compreenda outras dimensões. A RSU passa, necessariamente, pelos alunos e refletirá no comportamento dos mesmos após sua formação. Assim, compreende-se que a IES pode influenciar em como será esse comportamento, quais as formas de atuação e o quanto serão engajados em causas sociais.

#### *4.2.2 Identificar indicadores de RSU nas abordagens do SINAES, Proposta Educativa*

##### *Lassalista e Literatura*

Um indicador expressa, através de dado quantitativo, a situação de um resultado de processo organizacional. É uma forma de mensuração, a partir de parâmetros previamente devidos, de acompanhamento de resultados. Segundo Nascimento (2014), os indicadores apontam, de uma forma clara e objetiva, informações sobre como se encontra um fenômeno. Para o autor “os indicadores são índices numéricos estabelecidos sob os efeitos de cada processo para medir a qualidade, o desempenho e a produtividade.” (NASCIMENTO, 2014, p. 34). Os indicadores podem derivar de avaliações quantitativas ou qualitativas, sendo que neste último caso, deve-se adotar uma escala quantitativa conforme os resultados encontrados.

Dessa forma, a identificação de indicadores de RSU passa, necessariamente, pela identificação de suas características, dimensões e abordagens, de modo a se buscar pontos que possam ser considerados relevantes e suficientemente representativos do processo de RSU.

Em relação a indicadores, a abordagem do SINAES já apresenta seus indicadores, a partir da atribuição de uma escala de 1 a 5 ao apresentado pela IES, comparando-a com a descrição prévia constante no Instrumento de Avaliação. Quanto mais satisfatório o processo da IES em relação ao descrito, maior é o índice atribuído.

O princípio fundamental da abordagem da RSU Lassalista é o da formação integral do ser humano. Dessa forma, deve-se buscar um indicador – um índice numérico – a partir do qual possa ser possível identificar se esse objetivo foi alcançado. Mas como mensurar uma formação integral? Em relação aos aspectos técnicos, essa mensuração se dá pelo desempenho acadêmico do aluno. Mas em relação a valores de RSU? Como identificar se a vivência no ES influenciou a pessoa na construção desses valores? Que valores são esses? O quanto os alunos estão dispostos a praticar esses valores? Essas são algumas das perguntas que precisam ser respondidas para avançar na ideia de se mensurar aspectos mais subjetivos de uma formação integral, afinal diz respeito a caráter. Parece clara, no entanto, a necessidade de se identificar a postura do aluno em relação à RSU no momento de seu ingresso na IES para, depois, poder comparar com a postura após a trajetória acadêmica.

Mesmo admitindo que a RSU esteja relacionada à forma como cada IES se posiciona a respeito desse tema, alguns pontos se mostram claros para sua consolidação: o aspecto legal, que precisa ser cumprido por qualquer IES; além da necessidade da gestão dos impactos da RSU, sendo esses educativos, cognitivos e epistemológicos, além dos impactos

organizacionais internos e externos (VALLAEYS, 2014). Portanto, considerando a proposta de responsabilidade social exercida pela instituição, espera-se que os indicadores de RSU contemplem cada um desses impactos.

A partir das categorias de análises e das considerações apresentadas nessa seção, serão apresentados na seção 4.2.4 alguns exemplos de indicadores que podem constar em uma proposta de indicadores de RSU.

#### 4.2.3 Elaborar quadro comparativo de indicadores de RSU entre as abordagens do SINAES, Proposta Educativa Lassalista e Literatura

A partir dos aspectos que mais caracterizam cada abordagem estudada, elaborou-se o quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Comparativo das bases para indicadores entre as abordagens

Aspecto	Abordagem	Descrição
Coerência entre o declarado e o realizado	SINAES	A premissa para a avaliação da RSU dá-se pelo confronto entre as políticas declaradas nos documentos institucionais e o que de fato é realizado pela IES. Já possui métricas e indicadores definidos.
	Proposta Educativa Lassalista	Os documentos históricos escritos por La Salle demonstram sua preocupação do equilíbrio entre teoria e prática, que perdura até os dias atuais.
	Literatura	Necessidade primordial para atendimento não somente do exigido com vistas à avaliação institucional, como também para a promoção da imagem da IES e para o relacionamento com os públicos de interesse.
Atendimento a aspectos legais	SINAES	Base dos aspectos avaliados.
	Proposta Educativa Lassalista	Premissa institucional.
	Literatura	Espera-se das IES atendimento à legislação.
Gestão dos impactos da RSU (educativos, cognitivos e organizacionais internos e externos)	SINAES	Subentendido nos indicadores avaliados.
	Proposta Educativa Lassalista	Tem como foco primordial a gestão dos impactos educativos.
	Literatura	Terá características próprias de acordo com o posicionamento década IES a respeito do tema.
Formação integral	SINAES	Consta nos objetivos do SINAES.
	Proposta Educativa Lassalista	Missão das instituições lassalistas.
	Literatura	Nem todos os autores concordam que é possível uma formação técnica e cidadã de forma plena.

Fonte: elaborado pela autora (2016)

#### *4.2.4 Apresentar uma proposta de indicadores para avaliação da RSU*

Como se percebe, a RSU é algo amplo, que necessita de gestão e envolve a IES como um todo, afinal, sua repercussão não se restringe apenas ao público externo. Além de atender a comunidade e ao entorno, a RSU também deve estar direcionada aos colaboradores e professores, e, é claro, aos alunos.

Portanto, uma proposta de indicadores que envolva a RSU teria que abarcar todas as áreas e ações que estejam relacionadas ao controle e acompanhamento de seus impactos. Visto que a presente pesquisa tem entre suas fontes a opinião dos egressos do Unilasalle, as considerações percebidas nas categorias apresentadas nas seções anteriores contribuem significativamente para a definição de indicadores que dizem respeito a ações que implicam a participação de alunos, ou seja, ações relacionadas ao impacto educativo da RSU.

Por isso, apresenta-se nessa seção, a proposta de indicadores de desempenho em relação a ações de RSU que contemplam a participação direta dos alunos. Para definir esses indicadores, cabe lembrar que os esforços das IES em ações sociais devem respeitar seus recursos, conforme aponta Nascimento (2014), ao pesquisar sobre a construção de um índice de RSU. Isso significa que a realidade da IES em relação à receita, contexto social, força de trabalho, entre outras características, irão influenciar na elaboração e execução de ações de RSU.

Dessa forma, ao se propor indicadores de RSU, os mesmos devem ser possíveis de serem atendidos em qualquer realidade, a partir do planejado dentro do que a IES pode efetivamente fazer. Devem-se evitar indicadores em números absolutos, como, por exemplo, quantidade de pessoas atendidas em uma ação. O que deve constar, em uma situação onde se vislumbra o atendimento de pessoas, é o percentual que se atendeu em relação ao que se esperava. O exemplo dado ilustra, também, a importância do planejamento das ações, e a necessidade da IES conhecer suas potencialidades e limitações em relação a recursos, como também, a comunidade onde está inserida.

A proposta de indicadores a seguir, além das observações descritas, também considerou as observações mais relevantes, presentes nas categorias de análise, principalmente as oriundas dos relatos dos egressos, que são:

- a) transversalidade e abrangência: a responsabilidade social deve ser vista como um tema transversal, por isso, a importância de todos os alunos terem a oportunidade de estudá-la e vivenciá-la a partir de projetos. Já a abrangência, implica que as ações de

RSU devem integrar alunos e professores de todos os cursos oferecidos na IES, na mesma intensidade, a fim de garantir um equilíbrio;

- b) comunicação e estímulo: as práticas de cunho social necessitam ser comunicadas pelos mais diversos meios de comunicação da IES. Além de informação, a comunicação deve buscar estimular os alunos, funcionários, professores e comunidade ao engajamento espontâneo;
- c) continuidade: deve-se trabalhar para que as práticas sejam contínuas, atribuindo às mesmas a uma periodicidade viável;
- d) acompanhamento: as ações que envolverem alunos necessitam ser acompanhadas desde seu planejamento por docente responsável, de modo a orientar os alunos na prática, ajudar na execução e no esclarecimento de dúvidas;
- e) diversidade de práticas: espera-se que a IES mantenha um portfólio com opções de atividades para o envolvimento dos alunos. Entende-se como aconselhável, que existam opções com focos diferentes (preservação ambiental, inclusão, instrução, etc.), que permitam aos alunos mais de uma experiência.

Dessa forma, o quadro 7 apresenta indicadores de RSU replicáveis em qualquer IES, no que concerne ações de responsabilidade social com envolvimento de alunos.

Quadro 7 – Proposta de indicadores de ações de RSU

Indicador	Ação predecessora	Fatores críticos de sucesso
1) Percentual de ações executadas em relação às que foram planejadas.	Estabelecimento de política de RSU; Dimensionamento de recursos; Elaboração de plano de ação.	Utilização adequada dos recursos; Comunicação/estímulo eficaz; Adesão dos públicos.
2) Percentual do público atendido em relação ao que foi planejado.	Dimensionamento de recursos; Estimativa assertiva em relação ao público a ser atendido.	Registro/controlado do público.
3) Percentual de cursos envolvidos nas ações em relação ao número total de cursos da IES.	Elaboração de projeto que contemple o maior número de cursos; Dimensionamento de recursos.	Comunicação/estímulo eficaz; Adesão dos públicos.
4) Percentual de alunos de cada curso em relação ao percentual pretendido.	Estratificação por curso.	Comunicação/estímulo eficaz; Adesão dos públicos.
5) Nível de satisfação dos públicos envolvidos.	Definição do meio de verificação (instrumento e método).	Adesão dos públicos (amostra representativa).
6) Variação percentual (tendência) do interesse nas atividades.	Elaboração e manutenção de cadastro de pessoas interessadas em participar das ações.	Comunicação/estímulo eficaz.

7) Percentual de ações mantidas de um ano para o outro.	Manutenção dos registros das ações realizadas.	Utilização adequada dos recursos; Comunicação/estímulo eficaz; Adesão dos públicos.
---	--	---

Fonte: elaborado pela autora (2016).

### 4.3 Discussão a partir do objetivo geral da pesquisa

O Instrumento atual de avaliação institucional, em vigor desde 2014, está organizado em 5 eixos, nos quais se enquadram as 10 dimensões avaliativas do SINAES. A dimensão III, que trata da responsabilidade social da IES, consta, *a priori* no eixo 2, que trata do Desenvolvimento Institucional. Nesse sentido, pode-se dizer que há o reconhecimento da RSU ao desenvolvimento das instituições, já que a traz para junto das demais questões que envolvem os norteadores estratégicos das IES.

Porém, além do foco no eixo 2, a responsabilidade social mostra-se transversal aos demais eixos, sendo item específico de alguns indicadores, como os que tratam das políticas e ações de acompanhamento de egressos.

Esse foi o ponto de partida para a concepção dessa pesquisa, cujo objetivo geral é o de analisar a viabilidade da construção de um painel de indicadores de avaliação da RSU a partir do acompanhamento de egressos do Unilasalle Canoas.

O desenvolvimento do trabalho mostrou que a RSU é um conceito multifacetado, com mais de um entendimento, além de ser um tema em construção nas IES. No entanto, é possível extrair das considerações até aqui estudadas, que a gestão da RSU tem entre seus princípios a transversalidade, o inter-relacionamento e abrangência. Assim sendo, deve ser percebida na instituição como um todo e direcionada a todos os seus públicos de interesse.

Logo, é possível afirmar essas características também se apresentam como desafios à avaliação da RSU, pois implica em considerar diversos aspectos. Em relação a isso, o que se aponta a partir dos resultados, é que a opinião dos egressos pode contribuir de forma significativa à gestão da RSU. Mas, considerando a complexidade que envolve o tema, entende-se que a pesquisa contribui para o atendimento de seu objetivo específico, pois reconhece da figura do egresso como parte interessada, capaz de colaborar para processos avaliativos da RSU. Parece viável, portanto, a colaboração do acompanhamento dos egressos para uma construção de painel de indicadores mais abrangente, no qual outros aspectos devem ser inseridos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Balizado pela questão-problema *Como viabilizar o processo de gestão da responsabilidade social no contexto universitário?* o trabalho desenvolvido foi inspirado em uma necessidade para qual vem crescendo as atenções, devido aos aspectos legais a ele relacionados.

Hoje, as IES passam por uma mudança em relação à responsabilidade social, por muito tempo entendida como algo espontâneo e natural do ensino superior, afinal, tratava-se de mentes privilegiadas conduzindo tantos outros à luz. A legitimação do conhecimento parecia, por si só, se caracterizar como a função e a responsabilidade social da IES. Porém, essa naturalização impossibilita que a responsabilidade social seja tratada com a seriedade que implica sua gestão no âmbito universitário.

Os novos horizontes para esse tema se descortinaram a partir de 2004, com a inserção da responsabilidade social nas dimensões avaliativas do SINAES. Não à toa, foi a partir desse ano que o volume de produções que tratam de RSU passou a aumentar. A inserção dessa dimensão encontra respaldo legal na LDB e na própria Constituição, ao determinar que a educação deva ser um instrumento para a formação de cidadãos éticos, comprometidos com o desenvolvimento social e econômico, além de propiciar as competências profissionais necessárias ao mercado de trabalho.

Não são poucas as mazelas enfrentadas por nossa sociedade. Todos os dias, em todos os meios de comunicação, há notícias que nos deixam a par da miséria, da fome, da violência, da exclusão, do preconceito, da corrupção e da intolerância. Além de políticas públicas, tais questões precisam da participação daqueles que compõe a sociedade, e a esses se inclui os que tiveram a oportunidade de vivenciar um ambiente que proporciona conhecimento, reflexão, problematização de conceitos e contato com realidades diferentes. Reconhecendo que esse ambiente pode ser a universidade, tem-se na legislação brasileira o princípio comum a todas as IES no que diz respeito à responsabilidade social.

É fato que cada universidade se apresenta à sociedade com uma identidade própria, o que confere tratamentos diferentes a questões relativas ao segmento do ES, como é o caso da responsabilidade social. Dessa forma, as abordagens à RSU se apresentam diversificadas devido à influência dos propósitos e objetivos de cada IES. Entende-se como abordagem a maneira como se trata a RSU e em quais valores ela está fundamentada. Para algumas instituições será algo entrelaçado às suas tradições, para outras pode ser um argumento de

vendas e de consolidação da imagem, enquanto que podem existir aquelas que buscam o atendimento legal. Assim, a abordagem adotada por cada IES se constitui no pano de fundo às políticas e ações de responsabilidade social.

Assim, entende-se que a RSU encontra-se em um processo de construção cujo entendimento molda-se a conforme os valores e o posicionamento adotados por cada universidade. No entanto, a pesquisa permite inferir que além dos aspectos legais, existem outros elementos comuns e indispensáveis para a RSU, os quais constituem o se pode chamar de tríade fundamental, composta pelas características de transversalidade; sistemicidade e abrangência.

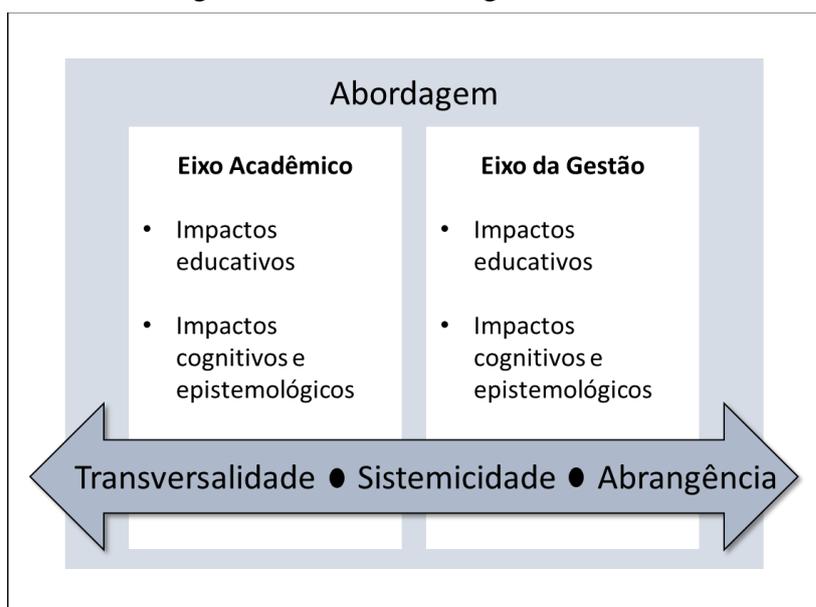
Transversal porque se apresenta como um tema possível de ser aplicado em qualquer disciplina ou projeto acadêmico, tratando-se, nesse caso, da experiência discente. Os relatos dos egressos trazem sugestões para práticas vinculadas à grade curricular, vislumbrando possibilidades de desenvolvimento de ações com vistas à RSU nas mais diversas disciplinas. Mesmo que se considere como uma das possibilidades acadêmicas à RSU a criação de disciplina específica, a transversalidade se apresenta muito mais próxima do desenvolvimento da mesma. A transversalidade também pode estar presente em ações institucionais da universidade, sejam essas direcionadas ao público interno ou externo. Significa poder explorar as oportunidades de convivência também sob o olhar da RSU. São exemplos dessas oportunidades: oficinas, treinamentos, reuniões, celebrações, etc. Nessas ocasiões, é possível inserir atividades para o desenvolvimento da responsabilidade social, de modo a atingir o público ao qual se destinam.

Portanto a RSU tem um caráter transversal que não se restringe às ações acadêmico-pedagógicas. Isso leva a outra característica da tríade fundamental: a sistemicidade. Diz-se de algo sistêmico quando o mesmo apresenta um funcionamento integrado, quando as diferentes partes que o compõe funcionam de maneira harmônica e sincronizada. Assim, o conjunto das ações se reflete em um resultado uniforme e consistente. Quando se pontua que a RSU deve ser sistêmica, diz-se do reconhecimento da mesma a nível institucional. Não há RSU se essa estiver direcionada somente ao desenvolvimento dos alunos. Bem como não há RSU somente a partir de ações pontuais. Da mesma forma, não há RSU se somente houver menção à mesma nos documentos institucionais. A RSU deve estar presente e ser praticada, ou seja, ser reconhecida pelos públicos de interesse como algo inerente à universidade e apresentar um caráter sistêmico.

Assim, tem-se a terceira característica da tríade fundamental: a abrangência, que significa não deixar descoberto nenhum dos públicos de interesse da IES. Deve contemplar alunos, professores, técnico-administrativos, gestores, fornecedores e comunidade. Pode-se dizer que a abrangência permite a ampliação do alcance da RSU, pois as pessoas envolvidas acabam por multiplicar, em outras esferas de convivência, os valores de responsabilidade social impressos no contexto universitário.

Dessa forma, a RSU possui certo tratamento (abordagem), que são as lentes da IES em relação ao tema, abarca tanto o pedagógico quanto o administrativo (gestão), gera impactos a seus públicos e o processo da mesma deve apresentar transversalidade, sistemicidade e abrangência. Tais condições se constituem nos elementos da gestão da RSU, representados na figura 3.

Figura 3 – elementos da gestão da RSU



Fonte: elaborado pela autora (2016).

A clarificação dos elementos da gestão da RSU se faz necessário visto que o novo instrumento que orienta a avaliação institucional externa das IES traz o desafio de identificar se os egressos do ES atuam de forma socialmente responsável, algo diretamente relacionado com os impactos educativos da RSU. Considerando que um profissional de nível superior passa a ser reconhecido como alguém com novos potenciais, seu papel na sociedade também tem a ver com o quanto ele contribui para o desenvolvimento da mesma. Em linhas gerais, a atuação socialmente responsável do egresso do ES significa atender a essa expectativa, a esse

papel. Um médico, por exemplo, poderia dar expedientes gratuitos, ou atuar em projetos de assistência a comunidades em vulnerabilidade social. Da mesma forma, um advogado, um engenheiro, etc.

Partindo dessa premissa, decidiu-se analisar os resultados de grupos focais realizados com egressos no Unilasalle, bem como resultados de estudo quantitativo de questões inseridas na pesquisa de perfil dos diplomados, realizada pela mesma instituição. Também foram estudadas produções como artigos, teses e dissertações que discorreram sobre o tema.

Entre achados e considerações oriundas dessas análises, encontra-se a importância do aprofundamento no tema. Ao se dedicar a isso, as percepções mudam, amadurecem, e se passa a ter propriedade no assunto, deixando para trás opiniões superficiais e inócuas.

A RSU se mostrou como um universo amplo e ainda carente de pesquisas, mais especialmente no Brasil. Na América Latina, o Chile se apresenta como um dos pioneiros em estudos de RSU. Nota-se que o tema está avançado também em países como Peru, México e Colômbia. Na Europa, destaque para a Espanha, mas também há movimentos interessantes em Portugal. Nas universidades de países como Inglaterra e EUA, a RSU trata de questões sociais localizadas fora de seus domínios, direcionadas a problemas em comunidades pobres de países da África subsaariana e Ásia. Na relação de países nos quais foi possível identificar produções acadêmicas a respeito de RSU, também figura a África do Sul. Em algumas universidades estrangeiras, a escolha pelo projeto social do qual o aluno irá participar, se dá no seu ingresso.

A RSU é um assunto de interesse mundial das IES, e a literatura reúne reflexões quanto o que se entende sobre o tema, considerações, prática e avaliação da RSU, bem como sobre seus impactos nos egressos. Nesse último caso, as abordagens convergem no que entendem ser o princípio da RSU em relação aos egressos: a vivência universitária. Os autores estudados concordam que é na trajetória acadêmica o momento em que a IES causará influência sobre seus alunos. Destaca-se que existe, sim, a compreensão de que a consciência em relação à coletividade se dá também pela influência de outros ambientes, primordialmente a família, como se apreende na teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996).

No entanto, tal fato não diminui a importância da trajetória acadêmica às pessoas. A universidade é um espaço de convivência, onde se estabelecem conexões entre pessoas e onde há compartilhamento de experiências. Logo, é um local propício ao aprendizado e ao desenvolvimento além do conhecimento técnico necessário à prática profissional. Nos depoimentos dos egressos, fica claro que a vivência no Unilasalle resultou em uma

transformação muito além do que esperavam no momento em que entraram na faculdade. Foram manifestações deles, expressões como “minha vida se divide entre antes e depois da faculdade”, ou “quanto tu te forma, teu papel social muda”, ou ainda “eu tenho comigo, que preciso devolver isso que recebi, ajudando as pessoas”.

A partir desses depoimentos, e de estudos que abordaram a questão do egresso, espera-se que parte dos estudantes admita a influência da vivência no ES, o quanto influenciou em sua postura no que diz respeito à responsabilidade social. Esses estudantes se mostram mais abertos e dispostos a práticas sociais, pois o engajamento já faz parte de seu caráter. Outra parte, porém, precisará de algum estímulo, mas pode ser despertado à responsabilidade social. Assim como há outros que afirmarão que a vivência no ES jamais os afetou.

Então, os esforços da IES podem ser canalizados aos alunos “influenciáveis” de modo que esses sejam um veículo para atingir os menos abertos à responsabilidade social. Para isso, apontam-se sugestões dadas pelos egressos do Unilasalle, participantes dos grupos focais, tais como: criação de projetos em conjunto (alunos, professores e IES), inserção do tema em disciplinas como empreendedorismo e criatividade ou ética e direitos humanos, promoção de atividades com participação de egressos e que o desenvolvimento dessas práticas seja constante durante toda a trajetória acadêmica.

Ao se referir em formação, a abordagem Lassalista tem como missão o que chama de formação integral. Conceito fundamentado no trabalho pedagógico de João Batista de La Salle, pioneiro na formação de professores e cuja filosofia educacional visa o desenvolvimento da pessoa como um todo. Nas escolas abertas por sua iniciativa, as crianças eram estimuladas à partilha com os demais, aprendiam valores de respeito ao próximo e refinavam seu comportamento por meio do ensino da civilidade. À época de La Salle, as atividades educativas também abarcavam questões de etiqueta e cuidado pessoal, por se tratar de uma necessidade da época. A adaptação do ensino para o atendimento das necessidades de cada época e contexto também é uma característica inerente à universidade, que deve oferecer soluções condizentes ao momento social e histórico. No que diz respeito aos acadêmicos, trata-se de incentivar os mesmos a colocarem como um ator social fundamental, com vistas ao desenvolvimento da sociedade.

A formação integral, portanto, dá conta do ensino profissional, como também aqueles relacionados ao caráter da pessoa. Essa abordagem reafirma a importância da vivência na universidade para as pessoas. Portanto, a RSU passa, necessariamente, pela formação dos

alunos, o leva a entender que as ações educativas merecem atenção e direcionamento a esse sentido, buscando uma formação integral.

Como visto na busca pela formação integral, o Unilasalle amplia o papel das atividades complementares, inserindo nessas a necessidade de realização de atividades de responsabilidade social.

Mas como outras IES se posicionam a respeito? Na literatura consultada, percebe-se que essa é uma inclinação das ICES, como constatou Calderón, Gomes e Borges (2016). Em pesquisa que considerou teses e dissertações sobre RSU, os autores constataram que o maior volume de produção científica sobre RSU tem como origem instituições sem fins lucrativos. O menor volume provém de instituições com fins lucrativos. Em relação às instituições públicas estatais, prevalece a dimensão extensionista ao se tratar de RSU, como constata Ribeiro e Magalhães (2014).

No caso das IES com fins lucrativos, é esperada uma menor preocupação com a RSU, pois as mesmas buscam a maximização dos resultados financeiros. Não há ancoragem em filosofia realmente comprometida com a formação do caráter de seus alunos ou com o desenvolvimento da comunidade do entorno.

Já as IES públicas estatais têm como principal característica a gratuidade do ES. Significa, portanto, que o financiamento dos estudos dos alunos beneficiados dá-se a partir dos recursos arrecadados por meio de impostos. Mesmo que se admita que haja atividade de extensão, ainda assim é questionável se há retorno do investimento público no ES no que diz respeito à responsabilidade social. E, em relação aos egressos, esse questionamento torna-se mais contundente, pois não há política que preveja como os profissionais graduados em instituições públicas estatais devem restituir em serviços o que foi proporcionado por meio de investimento público. Além de se estabelecer como uma prática de RSU, também se tornaria um meio de viabilizar soluções para questões que ainda se mostram desafiadoras ao Estado.

Pode se dizer que o previsto no indicador 3.12 do Instrumento de Avaliação Institucional Externa, que considera no acompanhamento dos egressos a atuação socialmente responsável, faz sentido para todas as IES, mas, mais ainda, para as públicas. Isso por que se trata de profissionais formados com verba pública e a restituição do investimento poderia se dar em forma de atendimentos à população, visto que essa já pagou pelos serviços em forma de financiamento da formação.

Além de apontar para a reflexão sobre a responsabilidade social dos egressos das IES públicas estatais, o proposto no indicador 3.12 do Instrumento de Avaliação Institucional

Externa, joga a luz a outra questão relevante à gestão universitária: o reconhecimento de que o egresso é um *stakeholder*. A categoria de análise “consolidação da RSU no Unilasalle” está basicamente fundamentada nas observações dos egressos, no que diz respeito a fortalezas e oportunidades de melhoria em relação à gestão da responsabilidade social no Unilasalle. Como citado, não se percebe das IES iniciativas que venham a acompanhar seus egressos ou que oportunizem momentos de partilha, mesmo que nesses se espelhe o resultado de todo um trabalho institucional.

Um aluno que completa sua graduação, vivência o ambiente universitário por um período que compreende anos. Dessa forma, ele passa a perceber e a compreender a IES a partir de suas expectativas. Além disso, depois de formado a visão que possui a IES sofre influência da realidade que a profissão irá apresentar. Daí a importância de reconhecer o egresso como um *stakeholder*, pois se caracteriza numa fonte de informações que podem vir a contribuir ao trabalho das instituições, em vários aspectos, inclusive no que diz respeito à RSU.

O que se propõe, portanto, é que se realize um diagnóstico de como a IES está gerenciando hoje seus impactos para poder definir estratégias e, por conseguinte, elaboração de planos de ação considerando os recursos da instituição, além da adoção de método de acompanhamento que contemple o uso de indicadores de desempenho. Entende-se que essa é uma visão pragmática, que adota para fins de gestão de RSU ferramentas e práticas gerenciais. Nesse sentido, não se vê demérito na adoção dessas ferramentas. Pelo contrário, acredita-se recomendável sua utilização em relação à RSU, da mesma forma que já pode ser observado em outras esferas institucionais. Essa visão busca compreender a RSU a partir do olhar da gestão, o que reflete diretamente na viabilidade de sua avaliação.

O desafio da visão pragmática reside em um possível distanciamento dos princípios de desenvolvimento humano que são pressupostos da responsabilidade social. Por isso sua relação com a identidade institucional e seu ancoramento em filosofia que contemple princípios de respeito e valorização do ser humano, torna-se fundamental para que não haja desvios. Sem estar fundamentada em princípios que garantam um comprometimento institucional no cumprimento da RSU, a mesma pode acabar sendo superficial, correndo o risco de ser utilizada para fins meramente promocionais ou para cumprimento mínimo legal.

Assim, retomando a questão-problema da pesquisa, entende-se como viável a gestão da responsabilidade social no contexto universitário, desde que reconhecida como um processo institucional. As consequências da tarefa acadêmica da universidade são de ordem social e

econômica, com impactos que se refletem nas comunidades interna e externa da IES. A responsabilidade social, por dizer respeito a isso, assume um caráter prioritário na gestão universitária. Conforme os objetivos específicos desse estudo entende-se que existem meios que viabilizam a gestão da RSU. Para tal destaca-se o necessário compromisso de todos os envolvidos na busca pela eficiência no uso de recursos e na relevância social das atividades da universidade.

A gestão da RSU também implica na adoção ferramentas gerencias para o desenvolvimento do constante nos documentos oficiais da IES. Outro aspecto importante, é que a RSU possa estar arrolada entre os objetivos estratégicos das universidades, conforme também acreditam alguns autores. Dessa forma, passa a ter mais sentido a existência das IES, a consolidando como agente de promoção de mudanças sociais e confirmando sua função social.

Se for dada à gestão da RSU a devida importância, com seriedade e transparência, os resultados positivos serão percebidos por todos os envolvidos. Tais resultados, aliás, podem ser divulgados, para fins de conhecimento do trabalho realizado na IES. Assim, a imagem da instituição se fortalece entre seus públicos e há a transparência necessária que o tema requer. Deve-se evitar, no entanto, o uso estritamente para fins mercadológicos, ou, ainda, dados distorcidos.

Responsabilidade social é um valor humano, construída a partir de interações entre humanos. Logo, uma entidade cujas bases são as pessoas, se constitui em ambiente propício para a irradiação da responsabilidade social. A consolidação da RSU reflete na vida das pessoas envolvidas: aos alunos, uma oportunidade de ampliação de horizontes. Às pessoas atendidas, gratidão e desenvolvimento. Aos colaboradores, sentimento de pertença, satisfação e reconhecimento. Aos egressos, uma referência. Aos fornecedores e outros *stakeholders*, confiança e boa reputação. Seja qual for a abordagem e estratégias adotadas pela IES, a responsabilidade social deve ocupar um lugar de destaque na gestão universitária.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, Naomar. **Universidade nova: textos críticos e esperançosos**. Brasília: UnB; Salvador: EDUFBA, 2007.
- ALVES, Charles Ricardo. ROHR, Christian Ricardo. SCHEFFER, Ceres Eli Vargas. SCREMIN, Greice. DALLACORT, Marisa Diniz. HEBERLE, Dalor. YAMIN, Paula. DREUX, Virginia. Avaliações e distanciamentos da avaliação docente nas IES do PAIUNG: tão perto, tão longe. In: **Avaliação Institucional em IES Comunitárias**. SCARTON, Alessandra Maria *et al* (organizadores). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- ANDERSON, Davi R. SWEENEY, Dennis J. WILLIAMS, Thomas A. **Estatística aplicada à Administração e Economia**. São Paulo : Pioneira Thomson Learning, 2002.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais. **Educar em revista**. [online]. 2014, n.54, pp. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n54/a13n54.pdf> >. Acesso em 17 out. 2015.
- ASHLEY, Patrícia; FERREIRA, Roberto; REIS, Helvécio. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Oportunidades para a responsabilidade social na gestão estratégica de instituições de ensino superior. **Revistas Gerenciais**, v. 5, p. 23-35, 2006.
- AUSJAL. Asociación de Universidades Jesuitas de Latinoamerica. **Políticas y sistemas de autoevaluación y gestión de la responsabilidad social universitária em AUSJAL**. Córdoba: Alejandría Editorial, 2009.
- AYALA RODRÍGUEZ, Nelly. HERNÁNDEZ, Bernardo. La Responsabilidad social universitaria en estudiantes de América Latina. **Eureka**. Asuncion, n. 13, p. 7-23, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.
- BARROS, Conceição de Maria Pinheiro. FREIRE, José Célio. A responsabilidade social universitária na perspectiva do SINAES: um estudo de caso no curso de medicina da Universidade Federal do Ceará - Campus de Sobral. **Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais**. Vol. 19, n. 73, p. 891-920, out./dez. 2011.
- BOMFIM, Zulmira Aúrea Cruz. Corporeidade e vivência: existe espaço na educação universitária? **Revista de Educação AEC: ensinar e aprender: os lugares do aluno**. Brasília, v. 29 n. 116, p 71-81, jul-set, 2000.
- BOTTONI, A.; SARDANO, E. J.; COSTA FILHO, G. B. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. In: **Gestão Universitária: os caminhos para a excelência**. COLOMBO, Sonia Simões. (organizadora). Porto Alegre: Penso, 2013.
- BOWEN, Howard. **Social responsibilit of the businessman**. 1953
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio. In: **Processos educativos em práticas sociais**. Pesquisa em educação. OLIVEIRA, Maria Waldenez. SOUZA, Fabiana Rodrigues. (organizadoras). p. 11-18. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRASIL. Lei 8.078, de 11 de setembro de 1990. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8078.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8078.htm)>. Acesso em 24 out. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 10 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. Brasília: Inep, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior de 2012**. Brasília: Inep, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior de 2014**. Brasília: Inep, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa**. Brasília, 2014. Disponível em < [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_institucional/instrumentos/2014/instrumento\\_institucional.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2014/instrumento_institucional.pdf) >. Acesso em 22 abr. 2015.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: Experimentos Naturais e Planejados. Porto Alegre, Artes Médicas: 1996.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. GOMES, Cleber Fernandes. BORGES, Regilson Maciel. Responsabilidade social da educação superior: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v.21, n.66, p. 653-674.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Responsabilidade social universitária: contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Brasília, v.24, n. 36, p. 7-22, jun. 2006. Edição Especial.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; PEDRO, Rodrigo Fornalski e VARGAS, Maria Caroline. Responsabilidade social da educação superior: a metamorfose do discurso da UNESCO em foco. **Interface** (Botucatu) [online]. 2011, vol.15, n.39, pp. 1185-1198. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/icse/v15n39/a17v15n39.pdf> . Acesso em 17 out. 2015.

CARBONARI, Maria Elisa Ehrhardt. Gestão da responsabilidade social. In: **Desafios da gestão universitária contemporânea**. COLOMBO, Sonia Simões. RODRIGUES, Gabriel Mario. et. al. (organizadores). p. 337 a 361. Porto Alegre: Artmed, 2011.

- CARDOSO, Anajás da Silva. GONZAGA, Nathalia Costa. COLLET, Neusa. ARAÚJO, Thelma Leite de. As contribuições das bases filosóficas de Morin para a pesquisa em enfermagem: a responsabilidade e o código de ética. **Anais do 17º Seminário de Pesquisa em Enfermagem**. 2011. Disponível em <[http://www.abeneventos.com.br/anais\\_senpe/17senpe/pdf/1197co.pdf](http://www.abeneventos.com.br/anais_senpe/17senpe/pdf/1197co.pdf) > . Acesso em 31 jul. 2015.
- CARDOSO, Elvídio Marculino. Função social da universidade. **Educar em revista**. [online]. 1981, n.1, pp. 109-130. ISSN 0104-4060. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n1/n1a07.pdf> > . Acesso em 31 jul. 2015.
- COLENCI, Raquel. BERTI, Heloísa Wey. Formação profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de egressos de graduação em enfermagem. **Revista Escola de Enfermagem USP** [online]. 2012, vol. 46, n.1, p. 158-166. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reusp/v46n1/v46n1a22.pdf>>. Acesso em 17/10/2015.
- CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 4ª Ed. Rio Janeiro: FAPERJ, 2010
- DANESI, Luiz Carlos. SIQUEIRA, Marino. Identidade Institucional e sua relação com a profissionalização da gestão. In: **Desafios da Gestão Universitária**. KÖCHE, José Carlos. BUOGO, Ana Lúcia. (Organizadores), p. 29-52, Caxias do Sul: EDUCS, 2014.
- DIEHL, Carlos Alberto. SOUZA, Marcos Antônio. DOMINGOS, Laura Elaine Cabral. O uso da estatística descritiva na pesquisa em custos: análise do XIV congresso brasileiro de custos. **ConTexto**, Porto Alegre, v. 7, n. 12, p. 1-24. 2º semestre 2007.
- FARAGO, Cátia Cilene. FOFONCA, Eduardo. A análise de conteúdo na perspectiva de bardin: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações. **Linguasagem**. Edição 18, p. 1-5. 1º semestre de 2012. Disponível em: <<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/007.pdf> > . Acesso em 15 jan. 2016.
- FERNANDES, Mônica Abranches. Trabalho comunitário: uma metodologia para ação coletiva e educativa da extensão comunitária em comunidades. In: MENEZES, Ana Luiza Teixeira. SÍVERES, Luiz (org.). **Transcendendo fronteiras**. A contribuição da extensão das Instituições Comunitárias de Ensino Superior. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011.
- FOSSATTI, Paulo. CASAGRANDE, Cledes Antonio. Formação Integral e Integradora. In: **Ensinar a Bem Viver**. FOSSATTI, Paulo. HENGEMÜLE, Edgard. CASAGRANDE, Cledes Antonio (organizadores), p. 67 a 84. Canoas: Unilasalle, 2011.
- FOSSATTI, Paulo. **Perfil docente e produção de sentido**. Canoas: Unilasalle Editora, 2013.
- FRANKL, Victor. **A Presença ignorada de Deus**. Tradutores: W. Schulupp e H. H. Reinhold. Petrópolis: Vozes, 1992.
- GARCÍA AMILBURU, María. Algo más que educación superior. La universidad, "comunidad necesaria". **Bordón revista de pedagogía**, Vol. 64, Nº 3, p. 65-75. 2012. Disponível em <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=15129>>. Acesso em 10 out. 2015

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOUVEIA, Valdiney Veloso. VASCONCELOS, Tatiana Cristina. QUEIROGA, Fabiana. FRANÇA, Maria Luiza Pontes de. OLIVEIRA, Suenny Fonseca de. A dimensão social da responsabilidade pessoal. **Psicologia em estudo**. Vol. 8, n. 2, p. 123 - 131, 2003.

HENGEMÜLE, Edgard. Educação centrada no aluno. In: **Ensinar a Bem Viver**. FOSSATTI, Paulo. HENGEMÜLE, Edgard. CASAGRANDE, Cledes Antonio (organizadores), p. 107 a 124. Canoas: Unilasalle, 2011.

HENGEMÜLE, Edgard. **Educação lassaliana**. Que educação? Canoas: Salles, 2007.

LA CALLE. Carmen de. GARCÍA RAMOS José Manuel. GIMÉNEZ ARMENTIA, Pilar. La formación de la responsabilidad social en la universidad. **Revista Complutense de Educación**. 2007, vol. 18, n. 2, p. 47-66.

LA SALLE. João Batista de, Santo. **Obras completas de São João Batista de La Salle** / coordenador Edgard Hengemüle; tradutores Albino Afonso Ludwig et al. Canoas: Unilasalle, 2012.

LACAN, Jacques. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação** (Campinas) [online]. 2008, vol.13, n.1, pp. 7-36. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1.pdf>>. Acesso em 16 mar. 2015.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa em Marketing**: uma orientação aplicada. 3. Ed. Porto alegre: Bookman, 2001.

MENEGAT, Jardelino. GANDIN, Adriana Beatriz. CORBELLINI, Marcos Antonio. Educação eficaz e eficiente. In: **Ensinar a Bem Viver**. FOSSATTI, Paulo. HENGEMÜLE, Edgard. CASAGRANDE, Cledes Antonio (organizadores), p. 139 a 150. Canoas: Unilasalle, 2011.

MENEGAT, Jardelino. Mensagem. In: **Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile**. Província La Salle Brasil-Chile. p. 4 a 5. Porto Alegre, 2014

MENEZES, Ana Luiza Teixeira. SÍVERES, Luiz. Nas fronteiras da indissociabilidade - a contribuição da extensão universitária. In: MENEZES, Ana Luiza Teixeira. SÍVERES, Luiz (org.). **Transcendendo fronteiras**. A contribuição da extensão das Instituições Comunitárias de Ensino Superior. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011.

MORIN, Edgar. **A via**. Para o futuro da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 16ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Est. Aval. Educ.** vol.20, n.43, p.165-186, ago/2009. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010368312009000200002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010368312009000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 04 mar. 2015.

MOZZATO, Anelise Rebelato. GRZYBOVSKI, Denize. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**. Vol.15, n. 4, p. 731-747, jul/ago 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>>. Acesso em 16 jan. 2016.

MUÑOZ, Diego A. ¿Podemos hablar de una pedagogía lasaliana hoy? **Revista Digital de Investigación Lasaliana**. Roma, n. 3, p. 1-9, 2011. Disponível em; <[http://revista\\_roma.delasalle.edu.mx/numero\\_3/diego\\_munoz\\_3.pdf](http://revista_roma.delasalle.edu.mx/numero_3/diego_munoz_3.pdf)>. Acesso em 20 abr. 2015.

NASCIMENTO, José Mancinelli Ledo do. **Índice de responsabilidade social da universidade: uma metodologia de avaliação institucional**. 2014. 205 fls. Tese (Doutorado em Recursos Naturais) - Centro de Tecnologia e Recursos Naturais, Universidade Federal de Campina Grande, 2014.

NOVAES, José Luís. MACIEL, Vera Elaine Marques. Centro Universitário Metodista IPA e a extensão: uma experiência vivida. In: GUTIERREZ, Lucila Ludmila Paula (org.). **Extensão Universitária**. Práticas da Educação em Saúde. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2105.

OJEDA ORTIZ, Juan Antonio. **La organización en red de las universidades para la gestión e generación de conocimiento organizativo**. 2013. Tese (Doctorado em Educación) Universidad Complutense de Madrid. Faculdade de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Madrid, 2013.

PEIXOTO, Alexandre Victor Leite. **Responsabilidade social na educação superior: concepção e prática nas instituições particulares de educação superior do Estado de Alagoas**. (2104). 123 p. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação. Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

PINTO, Maira Meira. Responsabilidade Social e Educação Universitária. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 37, p. 105-137, jul./dez. 2013.

PINTO, Maira Meira. Responsabilidade social universitária como indicador de qualidade para o ensino superior. **Congresso nacional de educação**. p. 1-13. 2008.

POUPET, Yves. PUNGIER, Jean. **La Salle e os desafios de seu tempo**. Tradução de Henrique Justo. Canoas: La Salle, 2001.

PRATTA, Elisângela Maria Machado. SANTOS, Manoel Antonio dos. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 247-256, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a05>>. Acesso em 13 out. 2016.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile**. Porto Alegre, 2014.

RIBEIRO, Raimunda da Cunha. MAGALHÃES, António. Política de responsabilidade social na universidade. Conceitos e desafios. **Educação, Sociedade e Culturas**. Piauí, nº 42, p. 133-156, 2014. Disponível em

<[http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC42\\_R\\_C\\_Ribeiro\\_A\\_M\\_Magalhaes.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC42_R_C_Ribeiro_A_M_Magalhaes.pdf)> . Acesso em 30 set. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Brasileira de Educação** [online]. 2009, vol.14, n.40, pp.143-155. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em 10 out. 2015.

SCHWARTZMAN, Jacques. Responsabilidade social no ensino superior. **Revista Estudos da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. Brasília, ano 23, n. 34, p. 47-53, abr. 2005.

SILVA, Inês Amaro da. **Educação socialmente responsável**: expressões no ensino de graduação em universidade comunitária. 2014. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Porto Alegre, 2014. Disponível em <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5681/1/000455064-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em 13 out. 2016.

SÍVERES, Luiz. Princípios estruturantes da extensão universitária. In: MENEZES, Ana Luiza Teixeira. SÍVERES, Luiz (org.). **Transcendendo fronteiras**. A contribuição da extensão das Instituições Comunitárias de Ensino Superior. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional para a Educação do século XXI. Brasília: Unesco, 2010.

UNILASALLE. **Balanco social 2013-2014**. Disponível em <<http://balancosocial.unilasalle.edu.br/>> Canoas, 2015.

UNILASALLE. Conselho Acadêmico. **Resolução nº 436/13, de 1º de abril de 2013**. Canoas, 2013.

UNILASALLE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016-2020**. Canoas, 2016a.

UNILASALLE. **Relatório comparativo dos resultados da pesquisa Perfil Diplomados**. Canoas, 2015.

UNILASALLE. **Relatório de autoavaliação institucional 2015**. Canoas, 2016b.

UNILASALLE. **Relatório dos resultados do Painel Diplomados 2015**. Canoas, 2016.

UNILASALLE. **Relatório dos resultados do Painel Diplomados 2016**. Canoas, 2016.

VALLAEYS, François. La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo contra la mercantilización. **Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)**. México, vol. V, num. 12, p. 105-117. 2014.

VANNUCCHI, Aldo. **A universidade comunitária**. Como é, como se faz. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

WEERTS. David J. CABRERA, Alberto F. PEREZ MEJIAS, Paulina. Uncovering categories of civically Engaged college students: a latent class analysis. **The Review of Higher**

**Education.** Disponível em <  
<http://www.education.umd.edu/Academics/Faculty/Bios/index.cfm?URLID=cabrera>>. Acesso em 14 de junho de 2016.

YIN, Robert K. **Estudos de Caso**, Planejamento e métodos. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YUNES, Maria Angela Mattar. JULIANO, Maria Cristina. A biotecnologia do desenvolvimento humano e suas interfaces com educação ambiental. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 37, p. 347-379, set./dez. 2010. Disponível em <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1591/1477>> acesso em 12 jul. 2016.

## APÊNDICE

### Apêndice 1 – Autorização para utilização dos documentos do Unilasalle.

#### REQUERIMENTO

Eu, FÁDUA IONARA ANDRADE DE ANDRADE, brasileira, casada, administradora, inscrita no CPF sob nº 978.610.680-49, RG 2056943679, e devidamente matriculada no Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle – Unilasalle, sob matrícula nº 201311549, venho, por meio dessa REQUERER autorização para uso dos Relatórios da Pesquisa Diplomados do Unilasalle, bem como os documentos Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Resolução do Conselho Acadêmico nº 436/13 de 10/4/2013, em meu projeto de pesquisa provisoriamente intitulado *RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA: decorrências na trajetória de vida dos egressos dos cursos de graduação do Unilasalle*.

Intenciono, a partir da análise dos documentos supracitados, buscar subsídios que colaborem para o alcance do objetivo da pesquisa, que é o de identificar se os egressos da graduação do Unilasalle atuam de forma socialmente responsável no exercício de sua profissão.

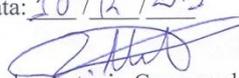
Sem mais, peço e aguardo deferimento.

Canoas, 17 de dezembro de 2015.

  
Fátua Ionara Andrade de Andrade

#### DEFERIMENTO

Data: 18/12/2015

  
Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande, fsc  
Diretor de Extensão, Pós-Graduação e Pesquisa.

Ao Senhor Diretor de Extensão, Pós-Graduação e Pesquisa  
Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande, fsc.  
Centro Universitário Unilasalle